



L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Education, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension

Nathalie Mikailoff

► To cite this version:

Nathalie Mikailoff. L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Education, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension. Education. Université d'Aix-Marseille, 2015. Français. NNT : . tel-01278242v2

HAL Id: tel-01278242

<https://amu.hal.science/tel-01278242v2>

Submitted on 30 Jan 2019

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 - NoDerivatives 4.0
International License



ECOLE DOCTORALE 356

Cognition Langage Education

LABORATOIRE Apprentissages Didactiques Evaluation Formation

Discipline : Sciences humaines et sociales

Spécialité : Sciences de l'Education

**L'accompagnement individuel des élèves par le
Conseiller Principal d'Education, entre éthique et
responsabilité.**

Etude compréhensive d'une posture en tension

Volume I/II

Thèse pour obtenir le grade universitaire de docteur
de l'Université d'Aix-Marseille présentée par

Nathalie MIKAÏLOFF

Sous la direction de
Christine Poplimont
Professeur des Universités

Soutenue le 02/12/2015 devant le jury :

Pascale BRANDT-POMARES, Professeur, Aix-Marseille Université.

Mireille CIFALI BEGA, Professeur, Université de Genève. Rapporteur

Frédérique LERBET-SERENI, Professeur, Université de Pau et des pays de l'Adour.
Rapporteur

Christine POPLIMONT, Professeur, Aix-Marseille Université.

Résumé

Le Conseiller Principal d'Éducation (C.P.E.), figure d'une division du travail éducatif dans l'établissement scolaire du second degré, participe dans son champ de compétences spécifiques, à l'accompagnement du parcours scolaire des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. L'entretien individuel constitue une activité privilégiée de ce suivi de l'élève, dans un contexte professionnel où le C.P.E. reste soumis à des représentations faussées de son métier liées à son histoire. En questionnant sa posture face à des attentes parfois contradictoires de l'institution, ce travail de recherche propose une démarche compréhensive pour tenter de comprendre comment le C.P.E. peut engager une relation d'accompagnement individuel tout en exerçant ses responsabilités d'organisation de la vie collective dans l'établissement. Il s'inscrit dans un cadre théorique qui définit le concept d'accompagnement en lien avec les notions d'éthique et de responsabilité. La méthode, d'inspiration phénoménologique, s'appuie sur des entretiens de recherche visant à recueillir le récit du vécu de professionnels, suivis d'une étude confirmatoire par questionnaire. Les résultats mettent en évidence la cohabitation de trois types de posture chez le C.P.E. accompagnant l'élève à différents moments pédagogiques de leur rencontre : celles intimement liées du compagnon, qui lui porte une attention bienveillante, et de l'accompagnateur qui se charge d'étayer son parcours ; la figure du guide intervient pour inscrire l'action individualisée dans un cadre socialisant. La relation d'accompagnement s'enrichit en outre de la création de collectifs de travail au sein de l'établissement.

Mots clés : accompagnement, compagnon, conseiller principal d'éducation, entretien, éthique, guide, posture, responsabilité.

Abstract

Deans of studies (educational principal counselor : C.P.E. in French) play a key part in French high schools as they supervise and support pupils in their educational and learning training. They carry out their training supervision mostly with individual interviews of the pupils, this takes place in a professional context in which deans of studies suffer from misrepresentations about what their jobs consist in, misrepresentations often inherited from the history of their role in schools. By questioning the Deans' position when sometimes confronted with contradictory expectations from the institution, this research aims at presenting a comprehensive approach about in trying to understand how deans can commit themselves in a personal supervising relationship with pupils while at the same time being responsible for organizing collective life in schools. It lies within the theoretical concept of accompaniment linked to the notions of ethics and responsibility. The method is inspired by the phenomenological principle and supported by research interviews to collect stories of professional lives, followed by an online survey for audit. The results reveal three kinds of professional positions for C.P.E. accompanying pupils at different moments during their training. The first position, one of a companion in a caring relationship, and the supervisor supporting the pupil in his training, are linked to one another. The guide acts so as to make a personalized action fall within the scope of a socializing frame. Indeed the supervising relationship gets improved to the setting up of collective workshops in the schools.

Keywords : accompaniment, dean of studies, ethics, interview, position, responsibility, supervisor.

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche :

à Christine Poplimont, pour son accompagnement, sa disponibilité et sa rigueur, qui m'ont permis d'avancer.

à Mireille Cifali Bega, Frédérique Lerbet-Sereni et Pascale Brandt-Pomares, qui ont accepté d'être membres du jury de cette thèse.

à Christian Roux, pour sa confiance et pour m'avoir convaincue de me lancer dans cette recherche.

à Jacques Ginestié, directeur d'ADEF, et les chercheurs de l'équipe avec lesquels j'ai pu échanger sur ce travail de recherche.

à l'ensemble des C.P.E. qui ont donné de leur temps en acceptant de participer aux entretiens pour parler de leur métier et en répondant au questionnaire.

à Antoine Delgado, IA-IPR-EVS et à Laurent Peyre, chargé de mission d'inspection, pour leur précieuse collaboration à la diffusion de l'enquête.

aux collègues et ami(e)s qui m'ont apporté leur éclairage pour les différentes traductions de résumés de mes travaux.

aux collègues de l'ESPE qui m'ont encouragée à continuer en s'intéressant à l'avancée de mon travail.

aux membres de ma famille, enfin, qui ont supporté mes inquiétudes et mes absences, les vacances et week-end studieux... Merci à mes parents qui m'ont toujours incitée à aller plus loin. Merci à mes enfants et mon compagnon, pour leur patience, leurs encouragements, et leur présence.

« Nous choyons l'enfant, le protégeons, le nourrissons, l'éduquons. Il reçoit tout sans qu'il ait à s'en inquiéter. Il nous doit tout. Que serait-il sans nous ? Nous connaissons les voies de la réussite, nous conseillons donc l'enfant et le guidons, nous développons ses talents, corrigeons ses défauts. Lui ne fait rien, nous faisons tout !

Responsables moralement et légalement de l'enfant que nous pensons connaître, nous sommes seuls juges de ses actes, de ses mouvements, de ses pensées et de ses intentions. Nous lui donnons des ordres et exigeons l'obéissance. Nous énonçons ses devoirs et veillons à ce qu'ils soient accomplis, selon notre volonté et notre entendement. Arrière ! Nos enfants sont notre propriété ! »

Janusz Korczak, (1928/2009, p.19)

« Comprendre c'est comprendre les motivations, situer dans le contexte et le complexe. Comprendre ce n'est pas tout expliquer. La connaissance complexe reconnaît toujours un résidu inexplicable. Comprendre ce n'est pas tout comprendre, c'est aussi reconnaître qu'il y a de l'incompréhensible. »

Edgar Morin (2014, p.58)

Sommaire

<i>Résumé</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Remerciements</i>	4
<i>Sommaire</i>	6
<i>Introduction générale</i>	10
Le métier qui nous intéresse	10
D'où nous parlons	12
L'organisation de la thèse	13
<i>Première partie : Postures contradictoires du C.P.E. Questionnement sur un métier singulier</i>	16
Introduction de la première partie	16
Chapitre 1. L'impact de la construction historique du métier sur l'identité professionnelle du C.P.E.	19
1.1. Du surveillant général au Conseiller Principal d'Education : éclairage historique sur un changement d'identité	19
1.2. Missions actuelles du C.P.E. dans l'Etablissement Public Local d'Enseignement : la prescription à l'épreuve du terrain	30
Chapitre 2. La formation au métier : évolution de la professionnalisation du C.P.E.	36
2.1. Formation initiale et continue des CPE : élaboration de compétences professionnelles pour un métier de l'humain	37
2.2. Compétences et éthique professionnelles au service de l'accompagnement de l'élève	43
Chapitre 3. La place du C.P.E. au sein de la communauté éducative dans un contexte de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques	50
3.1. Le métier de CPE à l'épreuve d'une division du travail éducatif	50
3.2. Le C.P.E. accompagnateur de l'élève : pédagogue ou éducateur ?	56
3.3. Son rôle de coordination de la vie démocratique et de promotion de la citoyenneté des élèves	59
Conclusion et conception d'une problématique	64
<i>Deuxième partie : Repères théoriques pour l'analyse d'une pratique d'accompagnement dans la relation éducative</i>	69
Introduction de la deuxième partie	69
Chapitre 4. Définir l'accompagnement	71

4.1. Une notion floue et une pluralité de formes	71
4.2. Modèles explicatifs de l'accompagnement.....	78
Chapitre 5. Accompagnement et éthique de la relation	91
5.1. Conception éthique de l'accompagnement.....	91
5.2. Ethique de l'accompagnement et responsabilité de l'autre	92
5.3. Ethique de l'accompagnement et normes	97
5.4. La théorie du <i>care</i> , ou éthique de la sollicitude.....	101
Chapitre 6. Considérer le concept d'activité pour situer la pratique d'accompagnement dans l'expérience professionnelle	104
6.1. L'activité comme tâche réelle.....	104
6.2. La pratique de l'accompagnement.....	109
6.3. Reconnaissance d'une pratique d'accompagnement : quelles représentations ?	117
Conclusion et définition de l'objet de recherche.....	122
<i>Troisième partie : Exploration d'une posture d'accompagnement chez les C.P.E. La méthodologie de recherche</i>	<i>126</i>
Introduction de la troisième partie	126
Chapitre 7. Cadre méthodologique.....	128
7.1. Une approche compréhensive.....	128
7.2. L'activité explorée.....	129
7.3. Nos hypothèses d'investigation	130
Chapitre 8. Mise en œuvre du recueil de données	132
8.1. Le terrain de recherche	132
8.2. L'entretien de recherche	133
8.3. L'étude confirmatoire par questionnaire	140
Chapitre 9. Méthode de traitement des données	143
9.1. Analyse de contenu des entretiens.....	143
9.2. Analyse de questionnaire.....	146
9.3. Résumé de la démarche méthodologique de recueil et d'analyse de données ...	147
Chapitre 10. Résultats et analyse	148
10.1 Résultats de l'interprétation du contenu	148
10.2. Traitement des données du questionnaire.....	216
Chapitre 11. Limites de la méthodologie	253
Conclusion de la troisième partie	255
<i>Conclusion générale.....</i>	<i>266</i>
Apports de la recherche	266
Evaluation et perspectives.....	274
<i>Bibliographie.....</i>	<i>277</i>
<i>Index des auteurs.....</i>	<i>303</i>
<i>Index thématique</i>	<i>308</i>

Table des illustrations.....	314
Table des sigles	316
Table des matières.....	317
ANNEXES.....	325
Sommaire des annexes.....	326
1. Circulaire de missions du C.P.E. du 28 octobre 1982	326
2. Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation- 1 ^{er} juillet 2013	326
3. Circulaire de missions du C.P.E. du 10 août 2015	326
4. Formulaire d'accord pour l'entretien de recherche	326
5. Guide d'entretien	326
6. Questionnaire pour enquête C.P.E.....	326
7. Transcription Entretien Clotilde	326
8. Transcription Entretien Carine	326
9. Transcription Entretien Brigitte.....	326
10. Transcription Entretien Elena	326
11. Transcription Entretien Muriel	326
12. Transcription Entretien Valérie	326
13. Transcription Entretien Pierre	326
14. Transcription Entretien Hervé	326
15. Transcription Entretien Bruno	326
16. Transcription Entretien Sarah	326
17. Grille d'analyse de contenu des entretiens	326
18. Concordanciers IramuteQ.....	326
19. Ensemble des résultats du questionnaire par tri à plat.....	326
20. Classement thématique des réponses à la Q° 6 Confidentialité de l'entretien	326
21. Tri croisé Q° 21 Limites au champ scolaire/ Q° 27 Approche complexe	326
22. Tri croisé Q° 45 Systématisation recours aux punitions/ Q° 46 Proposition de punitions et sanctions	326
23. Tri croisé Q° 55 Ancienneté / Q° 1 Grille d'entretien.....	326
24. Tris croisés Q° 2 Approche de l'entretien / Q° 55-58-59 Ancienneté-Lieu d'exercice-Classement éducation prioritaire	327
25. Tris croisés Q°59 Classement éducation prioritaire / Q° 7 Modalités d'accueil élève sollicitant – Q° 21 Limites au champ scolaire	327
Annexe 1	328
Annexe 2.....	331
Annexe 3	346
Annexe 4.....	351
Annexe 5.....	352
Annexe 6.....	355
Annexe 7.....	365
Annexe 8.....	378
Annexe 9.....	393

Annexe 10.....	412
Annexe 11.....	431
Annexe 12.....	454
Annexe 13.....	470
Annexe 14.....	491
Annexe 15.....	511
Annexe 16.....	530
Annexe 17.....	551
Annexe 18.....	636
Annexe 19.....	690
Annexe 20.....	741
Annexe 21.....	744
Annexe 22.....	746
Annexe 23.....	749
Annexe 24.....	750
Annexe 25.....	752
Annexe 26.....	753

Introduction générale

Le métier qui nous intéresse

Au moment où nous achevons l'écriture de cette thèse consacrée au métier de Conseiller Principal d'Éducation, une nouvelle circulaire de missions fraîchement publiée¹ est venue apporter des éléments rassurants de réponse aux professionnels de l'éducation inquiets de l'avenir de leur profession, confirmant leur rôle dans la politique éducative de l'établissement et leur expertise dans la connaissance de l'élève pour l'accompagner dans son parcours. En effet, le corps des C.P.E., dont le métier a pourtant su évoluer avec la société et les changements des conditions de l'éducation, a toujours tenté de construire sa légitimité depuis sa création en 1970 : en 2009, la *revue de la vie scolaire* de l'Association Nationale des C.P.E. titrait son numéro trimestriel de juin « *Quel avenir pour le métier de C.P.E. ?* ». Quarante ans après la création de leur corps en remplacement des surveillants généraux, les C.P.E. souffrent d'une image floue et s'interrogent sur le manque de reconnaissance de leur action dans l'équipe pédagogique et éducative de l'établissement.

La profession a hérité du passé d'un surveillant général longtemps défini entre direction et surveillance, elle est « *en recherche permanente d'une identité* » (Rémy, 2007, p.54). La méconnaissance de ce métier « *caché dans les interstices d'une institution qui mobilise de très nombreuses qualifications professionnelles, internes et externes aux établissements scolaires, pour assurer son fonctionnement quotidien* » (Triby, 2014, p.5), semble aujourd'hui aggravée par le phénomène de division du travail éducatif (Tardif et LeVasseur, 2010) qui touche les établissements scolaires, en particulier dans le second degré où le C.P.E. exerce exclusivement. La distinction entre personnel enseignant et personnel d'éducation est en effet une particularité française qui tire son origine de l'organisation de l'enseignement dans le lycée napoléonien.

Les thèmes des travaux de recherche sur le C.P.E. montrent l'acuité de cette problématique. Ils se consacrent en particulier au poids de l'héritage historique du surveillant général sur les représentations de son rôle dans l'établissement (Barthélémy, 2005a, pp.135-

¹ Bulletin Officiel du 27 août 2015.

145 ; Tschirhart, 2013, pp.85-103), et à son expertise dans les questions de désordre scolaire trop souvent dévolues aux personnels du service de vie scolaire (Grimault-Leprince, 2014, pp.51-65). La dimension du métier majoritairement reconnue pour son action éducative, au sens de faire advenir l'élève, est celle de l'apprentissage de la démocratie lycéenne (Condette-Castelain, 2009, pp.53-64), espace pédagogique peu occupé, voire délaissé, par les autres pédagogues de l'établissement.

Une autre dimension de l'action éducative touche au rôle pédagogique du C.P.E., qu'il n'est pas aisé de percevoir, « *ni par les enseignants ni par les C.P.E. eux-mêmes* » (Rémy, Serazin et Vitali, 2010, p.166). C'est le travail effectué en parallèle de la vie de la classe, de prise en charge pédagogique du suivi de l'élève : ses absences, ses problèmes scolaires ou comportementaux, son projet d'orientation, le suivi de son parcours en somme, qui ne va pas toujours de soi pour les « *nouveaux* » collégiens et lycéens, issus de la massification scolaire, pour reprendre la célèbre formule de Dubet² (1991, p.94).

Avec la démocratisation scolaire qu'a connue notre société durant le XXème siècle, la mission de socialisation de l'École s'est renforcée, ce qui a eu pour conséquence de transformer l'organisation du travail afin de garantir sa mission d'instruction. Néanmoins l'inclusion scolaire de tous les élèves dans leur diversité pose encore problème en l'absence d'une réforme profonde de l'organisation pédagogique des établissements (Cordier, Mattei et Barro, 2010, p.169), et les personnels spécialisés dans l'éducatif prennent en charge les adolescents que le système scolaire peine à intégrer scolairement. Lors du passage en collège par exemple, la rupture d'avec le monde du premier degré, celui de l'école, est douloureusement vécue par les élèves les plus fragiles d'un point de vue scolaire, social ou affectif. L'univers du second degré crée de l'échec et renforce les inégalités de réussite scolaire (Bautier et Rayou, 2013), avec son découpage horaire et disciplinaire des journées de cours, les changements d'enseignants qui s'en suivent et ses exigences d'autonomisation dans le travail scolaire. Les C.P.E. jouent un rôle important dans l'accueil et le suivi de ces élèves, et se positionnent parfois comme médiateurs entre des enseignants dont la mission se complexifie et des élèves qui ne savent pas apprendre.

Dans un contexte marqué par l'individualisme (Gauchet, 2002 ; Lipovetsky, 1983) et une certaine érosion de l'autorité (Arendt, 1954 ; Gauchet, 2008), l'institution scolaire a engagé en

² Les « nouveaux lycéens », d'appartenance sociale éloignée du monde scolaire, montent socialement mais descendent scolairement, contrairement aux héritiers, les « vrais », et aux « bons » lycéens poussés par la crainte de l'échec.

1989³ une révolution copernicienne centrée sur l'élève. Le secteur éducatif est « *en première ligne* » de la critique de l'autorité (Gauchet, 2008, p.139), et l'enjeu consiste aujourd'hui à permettre au jeune d'être lui-même en vivant sa propre vie, sans passer d'une école autoritariste à une fragilisation de l'institution par l'individu, (Dupeyron, 2005). Figure emblématique du cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique, le C.P.E. est considéré comme le garant du respect des règles et d'un vivre-ensemble serein dans l'établissement. Dans ces nouvelles conditions de l'éducation, il apparaît comme un acteur central de la prise en charge éducative des adolescents, en particulier ceux à *problème*. Son rôle est particulièrement attendu sur les questions relatives aux punitions et aux sanctions.

Officiellement chargé de « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel* »⁴, le C.P.E., est dans les faits, résolument tourné vers l'humain. L'accueil des élèves, et de leurs parents, est au cœur de son activité pour créer des conditions favorables aux apprentissages.

Dans ce contexte éducatif complexe, comment ce professionnel peut-il engager une relation d'accompagnement tout en exerçant son rôle éducatif auprès d'un collectif d'élèves ?

La thèse que nous développons ici considère le C.P.E. dans la relation pédagogique qu'il noue avec l'élève pour exercer le suivi de son parcours, et s'intéresse plus particulièrement à la notion d'accompagnement. Est-il possible d'accompagner individuellement l'élève tout en contribuant à l'organisation de la vie collective dans l'établissement scolaire ?

D'où nous parlons

Si notre expérience antérieure de C.P.E. nous avait déjà donné l'occasion de réfléchir sur la pratique de l'entretien individuel avec l'élève, c'est en qualité de formatrice à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (E.S.P.E.) de l'Université d'Aix-Marseille que nous avons débuté cette thèse, pour prolonger un travail de recherche consacré à l'entretien à destination des élèves en difficulté.

Nos premières préoccupations de recherche, menées en collaboration avec l'équipe d'Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap (A.S.H.) de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.), ont été dirigées vers un dispositif pédagogique d'aide aux élèves en difficulté. Nous nous demandions alors comment outiller les enseignants pour réaliser l'entretien d'évaluation diagnostique de l'élève sur une

³ Loi Jospin, d'orientation sur l'éducation.

⁴ Circulaires de mission du 28 octobre 1982 et du 10 août 2015.

compétence du socle par le recueil d'informations et leur analyse préalable à la contractualisation du dispositif. Il s'agissait de questionner les représentations de l'élève, ses attitudes face aux savoirs, son système de relations avec ses pairs, ses enseignants, de l'aider à exprimer ses difficultés, à dire comment il faisait son travail, pour que l'adulte puisse lui proposer une aide adaptée qui tienne compte de ses capacités. Ce type d'entretien ressemblait, dans son approche, à celui que peut mener le C.P.E. pour tenter de mieux comprendre la situation de l'élève qu'il reçoit.

A l'I.U.F.M. toujours, lorsque nous avons participé à la mise en œuvre de la masterisation pour la préparation au concours de C.P.E., nous nous sommes également investie dans l'accompagnement des candidats à la Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E.). Le public n'était plus issu du milieu scolaire mais du monde adulte du travail. Néanmoins l'une des finalités de l'accompagnement rejoignait l'objectif de l'entretien diagnostique pour le dispositif d'aide : aider le sujet à mettre en mots son vécu, sa pratique, à l'analyser pour valoriser des compétences acquises dans son expérience professionnelle, ou scolaire, et personnelle.

Ce détour du côté de la V.A.E. nous a donné l'envie de prolonger notre travail sur l'entretien, en problématisant la question de l'accompagnement dans la pratique des C.P.E.. L'évolution récente de la professionnalisation de leur formation nous a confortée dans ce projet de recherche, avec la place grandissante de la notion d'accompagnement dans la littérature professionnelle et les textes réglementaires.

L'organisation de la thèse

Cette thèse est organisée en trois parties : la première s'appuiera dans les différents chapitres sur une revue de littérature sur le métier de C.P.E.. Elle empruntera dès le premier chapitre un chemin historique pour faire progressivement connaissance avec le C.P.E.. De la naissance du surveillant général au dix-neuvième siècle à la création du corps des C.P.E. en 1970, nous suivrons la naissance d'un professionnel de l'éducation pour tenter de comprendre en quoi l'héritage du C.P.E. peut encore peser sur les représentations à l'œuvre sur son terrain d'exercice. Nous verrons également comment les C.P.E. ont évolué dans leurs pratiques pour répondre aux nouveaux besoins d'éducation liés à la démocratisation scolaire. Cette approche sociohistorique du métier nous permettra de mieux comprendre les enjeux de leurs missions éducatives ainsi que leur positionnement pédagogique vis-à-vis de l'élève.

Le chapitre 2 abordera la question de la formation au métier, pour montrer la nécessaire professionnalisation qui a résulté de l'évolution du métier. Depuis la création des I.U.F.M. jusqu'à la masterisation de la formation, elle a fait également l'objet de recherches théoriques. Dans une société où les adolescents peuvent se trouver en perte de repères, en manque de communication, en difficulté sociale ou familiale, les C.P.E. ont besoin de maîtriser des connaissances sur la psychologie de l'adolescent, la sociologie, la philosophie, qui les éclairent dans l'analyse des situations éducatives rencontrées. Ce sont aussi des savoir faire relationnels qu'ils doivent développer pour faire face à leurs missions.

Nous verrons au chapitre trois comment les C.P.E. réussissent à concilier leur action de suivi individuel des élèves avec l'organisation de la vie collective dans l'établissement pour répondre aux attentes de l'institution et de ses acteurs. Notre propos sera structuré autour de deux autres axes de recherche actuels sur le métier de C.P.E. : sa place dans la communauté éducative qui conditionne sa collaboration avec les autres acteurs et son rôle de coordination de la vie démocratique dans l'établissement et de promotion de la citoyenneté des élèves.

Nous définirons alors la problématique de notre recherche autour de la relation pédagogique que le C.P.E. établit avec l'élève dans le cadre de son suivi, en nous demandant **comment il peut adopter une posture d'accompagnement qui paraît contradictoire avec les représentations et les attentes institutionnelles d'une action essentiellement normative à son égard**. Pour nous attacher à rendre notre problématique la plus lisible possible, nous en proposerons une schématisation, que nous prolongerons pour notre objet de recherche et lors de l'interprétation des résultats.

Dans la deuxième partie nous établirons le cadre théorique de l'analyse de notre problématique de manière à préciser l'objet de notre recherche. Le chapitre quatre nous permettra de clarifier ce terme polysémique d'accompagnement en faisant état des différents modèles théoriques auxquels la pratique peut se référer dans ce domaine.

Puisque nous situons pour cette étude le C.P.E. dans le champ de la relation éducative, nous préciserons au chapitre cinq le cadre éthique de cette relation d'accompagnement, en nous appuyant en particulier sur la théorie du *care*. Nous évoquerons également les concepts de morale, de norme et d'altérité, qu'on ne peut occulter dès lors qu'une réflexion s'amorce sur une posture éthique.

Le chapitre sept traitera du C.P.E. praticien de l'accompagnement, en référence à la clinique de l'activité : quelles compétences sont mobilisées dans l'action ? Comment

pouvons-nous définir sa posture adoptée dans la pratique d'accompagnement, et quelles sont les influences des représentations sur sa pratique professionnelle ?

Nous aurons ainsi affiné notre objet de recherche sur l'axe de la relation d'accompagnement CPE – élève, pour tenter de découvrir **comment les C.P.E., chargés de passer des compromis entre différentes logiques à l'œuvre dans l'établissement par loyauté envers la communauté éducative, et soumis à l'influence de diverses représentations à leur égard, réussissent à investir une véritable posture d'accompagnant auprès de leurs élèves en dépassant le traditionnel conflit relevé entre éthique et responsabilité.**

La méthodologie adoptée pour traiter cette question sera exposée en troisième partie : l'approche compréhensive sera présentée (chapitre sept), ainsi que les méthodes de recueil de données par entretiens puis questionnaire pour vérification (chapitre huit). Le chapitre neuf exposera la méthode de traitement des données : les entretiens feront l'objet d'une analyse qualitative de contenu, puis quantitative complémentaire ; les réponses au questionnaire seront traitées de manière quantitative par le logiciel Sphinx. Les résultats des entretiens seront exposés au chapitre dix dans l'ordre chronologique de leur analyse : celle du contenu des entretiens tout d'abord, complétée par Traitement Automatisé du Langage, et les résultats des tris à plat et croisés des réponses au questionnaire. Une synthèse générale des résultats sera proposée en conclusion après l'exposé des limites de notre méthode (chapitre onze).

Première partie : Postures contradictoires du C.P.E. Questionnement sur un métier singulier

Introduction de la première partie

Alors que le C.P.E. est considéré comme un « *acteur du changement* » (Rémy et al., 2010, p.253) dans l'établissement scolaire, son métier reste encore « *méconnu* » (S. Condette, 2014) si l'on en juge par les recherches récentes qui s'interrogent sur une profession soumise à des « *tensions* » (Focquenoy - Simonnet, 2013) et des relations « *problématiques* » (Grimault - Leprince, 2014) sur son terrain d'exercice.

Nous développerons dans cette première partie les spécificités de ce métier et nos interrogations sur la posture du C.P.E. au sein de la communauté éducative pour justifier la problématique de notre recherche. Selon Vial (2011)⁵, la posture se distingue de la fonction ; elle définit au-delà de la position occupée, une attitude, une façon d'aborder les situations et d'occuper l'espace, signifiante dans les interrelations et porteuse de sens. Pour tenter d'en explorer la réalité complexe (Morin, 2005, p.16), nous situons ce questionnement dans un contexte socio-historique et dans le cadre organisé de l'institution où le C.P.E. exerce.

D'emblée, nous qualifions le métier de C.P.E. de *singulier*, du latin *singularis* (« *unique en son genre* », « *particulier* », « *isolé* »)⁶, pour annoncer que cet acteur de l'établissement scolaire est *unique* et « *à part* » (J-F. Condette, 2014) et défendre notre projet de contribuer à une meilleure *re*-connaissance de sa pratique.

Unique, le C.P.E. est une spécificité française en Europe, et il exerce exclusivement dans l'enseignement du second degré. Au chapitre 1, nous en expliquerons les raisons en abordant son histoire, de la création du Surveillant Général chargé de la discipline quasi-militaire des lycées, à l'instauration du statut de C.P.E. dans les années soixante-dix marquées par une remise en question des valeurs traditionnelles de l'autorité. Sa mutation est liée à l'histoire

⁵ En référence à Imbert (1994).

⁶ D'après l'origine étymologique du nom signalée par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <http://www.cnrtl.fr/etymologie/singulier>

d'un système éducatif initialement séparé en deux ordres, celui du primaire et celui du secondaire. L'origine du métier nous éclairera sur cette particularité de notre Ecole et nous conduira à expliciter les missions du C.P.E. telles qu'elles sont prescrites dans le cadre de l'établissement scolaire du second degré. Chargé à la fois d'organiser le fonctionnement de la vie scolaire des élèves et de les suivre individuellement dans leur parcours de formation, le CPE garde encore, aux yeux de la communauté éducative, l'image d'une fonction créée pour faciliter la fonction d'enseignement en supervisant la surveillance et en veillant à la discipline.

A part : contrairement aux métiers de l'enseignement, celui de C.P.E. n'est pas rattaché à une discipline universitaire spécifique puisqu'il n'est pas le dispensateur d'un savoir en particulier. Lorsque nous aborderons au chapitre deux la question de ses compétences et de sa formation professionnelle, nous verrons que la préparation à l'exercice de ses fonctions nécessite même une approche pluri- et transdisciplinaire permettant d'appréhender les situations éducatives dans leur complexité et d'évoluer en conséquence dans son expertise professionnelle. Cette évocation de la professionnalité du C.P.E. nous conduira à développer plus longuement sa fonction d'accompagnement qui paraît en contradiction avec le rôle attendu par l'institution dans son ensemble, mais s'avère néanmoins constituer une évolution inéluctable d'une pratique centrée sur la relation à l'élève.

Cette réflexion nous conduira, dans le troisième chapitre, à expliquer le contexte de division du travail éducatif dans lequel le C.P.E. exerce, puisqu'il s'est vu dès l'origine confier une mission éducative séparée de la fonction d'enseignement. En effet il appartient au corps des personnels d'éducation, différencié des enseignants mais néanmoins soumis aux mêmes règles d'évolution de carrière. Le corps des C.P.E. est également distinct de celui des personnels de direction, qui sont ses supérieurs hiérarchiques, et auxquels il apporte son conseil technique pour le projet éducatif de l'établissement. Nous verrons que la singularité de la profession tient également au contexte d'exercice et au poids des représentations sociales à son égard, ce qui a conduit les experts des questions de la *vie scolaire* (Obin, 1997, p. 6 ; Vitali, 1997) à qualifier ce concept essentiel d'« *auberge espagnole* » dans laquelle chaque professionnel va pouvoir élaborer sa propre conception pratique du métier.

Enfin, dans ce chapitre consacré à la place tenue par le C.P.E. au sein de la communauté éducative, nous pourrions questionner sa position et son propre rôle au sein de l'équipe pédagogique dans le cadre du suivi individuel des élèves d'une part, de son action collective pour leur formation citoyenne d'autre part.

Tout au long de cette première partie, nous étayerons notre propos par un état de l'art sur le métier de C.P.E. et en particulier sur sa fonction pédagogique, afin de dresser un bilan des recherches actuelles et de définir les contours de notre problématique centrée sur la possibilité d'une activité d'accompagnement dans le cadre de ses fonctions pédagogiques et éducatives.

Chapitre 1. L'impact de la construction historique du métier sur l'identité professionnelle du C.P.E.

La connaissance des enjeux historiques de la construction identitaire du métier de C.P.E. aide à comprendre les tensions qui subsistent encore dans les établissements scolaires autour des champs d'activité du C.P.E.. Créée à l'origine pour veiller au respect du règlement dans les lycées, la fonction du Surveillant Général (S.G.) a laissé des marques tenaces sur l'identité professionnelle du C.P.E. qui lui a succédé. En passant d'un rôle de *surveillant* à celui de *conseiller*, le C.P.E. a en effet pris en charge de nouvelles actions éducatives ayant pour finalité la formation de citoyens éclairés dans un système éducatif où l'instruction semble primer sur l'éducation.

1.1. Du surveillant général au Conseiller Principal d'Education : éclairage historique sur un changement d'identité

Depuis les années 1960, l'évolution du système éducatif français, entraînée par sa massification et l'amorce de sa démocratisation, a fait naître des besoins d'éducation nouveaux dans les établissements du second degré. C'est ainsi qu'en 1970, les Conseillers d'Education (C.E.) dans les C.E.T. et C.E.S. et Conseillers Principaux d'Education (C.P.E.) dans les lycées ont remplacé les anciens S.G., en ajoutant à leurs missions traditionnellement tournées vers l'organisation, l'ordre et la discipline, des responsabilités dans le domaine de l'animation socioéducative et de l'accompagnement de l'adolescent sur le plan individuel et collectif⁷. Ce changement de dénomination a marqué une étape importante, tant pour le métier de C.P.E. que pour l'organisation de la vie scolaire dans les établissements scolaires du second degré.

⁷ Décret 70-738 du 12 août 1970

1.1.1. Instauration d'une fonction disciplinaire dans l'enseignement du second degré : le surveillant général figure de l'ordre scolaire

Un détour par les étapes de création de la figure d'autorité du lycée napoléonien paraît donc nécessaire pour comprendre en quoi l'héritage de ce surveillant général (S.G.), le « *surgé* » (Monin, 2007, p.2⁸) resté familier pour évoquer le métier, a pu influencer les représentations qui pèsent sur les personnels d'éducation aujourd'hui, sans pour autant constituer un modèle pour ces professionnels.

L'histoire du métier de C.P.E. est en effet liée à celle de l'encadrement et de la surveillance des élèves dans les établissements scolaires, et influencée par une image assez caricaturale de son prédécesseur transmise par la littérature. Focquenoy - Simonnet (2014, p.36) a bien montré le poids du mythe du « *surgé* » dans l'imaginaire collectif au travers de représentations littéraires et cinématographiques qui ont marqué son histoire : monsieur Viot, « *le terrible homme aux clefs* » épouvante le *Petit Chose* chargé de l'étude et ses élèves lorsqu'il fait sa tournée d'inspection (Daudet, 1962/1972, p.62) ; quant à Vallès (1980), il inscrit le surveillant général de ses années de bachelier dans ce « *trio de niais* » (p.61) formé avec le proviseur et le censeur pour proclamer les places et les notes des élèves à voix haute dans la cour. Plus récemment, Pennac (2007) s'est remémoré sa vengeance « *sournoise* » (p.33) contre une sanction injuste donnée par celui qu'il surnomme le « *chef des pions* » (Ibid.). Le cinéma des années trente donne aussi l'occasion de rapporter les souvenirs d'un univers scolaire dont la discipline carcérale est assurée par un surveillant général rigide et inhumain, tel « *Bec-de-Gaz* » immortalisé par Vigo (1933). Le S.G. semble symboliser à lui seul dans l'établissement scolaire les principes d'ordre et de morale que la société entend inculquer à sa jeunesse.

Cependant l'analyse d'archives relatives à la carrière de ces personnels (Focquenoy - Simonnet, 2014 ; J-F. Condette, 2014) dépeint des S.G. omniprésents dans la vie scolaire de leurs élèves, qui n'accèdent à cette fonction qu'à condition d'un dévouement sans borne pour l'institution scolaire et d'une autorité sans faille assumée dans l'établissement. La valorisation de leur expérience et de leurs diplômes, les exigences nourries à leur égard par l'administration scolaire relativisent cette image caricaturale dont les S.G. ont pâti jusqu'à la modification de leur statut en 1970. S'ils ont assuré une fonction peu prestigieuse, toujours définie *en creux* entre celle des répétiteurs et des censeurs, ils vont en effet développer dès la fin du XIXème siècle les dimensions éducatives et pédagogiques d'une activité vouée à

⁸ Voir aussi Georges, 2003

l'organisation de la vie des élèves, qui va au-delà du maintien de l'ordre et du contrôle du registre des retenues.

Dès avant l'instauration d'une école gratuite, laïque et obligatoire pour tous, le système d'enseignement français s'est fondé sur le respect de règles collectives et l'usage de méthodes austères d'apprentissage dans un univers clos (Condette, 2013). A la Renaissance, les collèges créés par les congrégations religieuses et les corporations pour encadrer et assister les étudiants dans leurs études après les cours, vont être progressivement transformés en établissements scolaires, pour instruire et socialiser une « *jeunesse turbulente* » qui doit recevoir une éducation religieuse (Prairat, 2011, p.34). Ces collèges d'enseignement se sont alors multipliés sous l'impulsion des congrégations religieuses durant le seizième siècle, en particulier les collèges jésuites dans lesquels un préfet des études, adjoint au directeur, assurait des fonctions de surveillance pédagogique vis-à-vis des élèves comme du personnel sur lequel il avait autorité (Verneuil et Savoie, 2013, p.12). Dès lors la mission du préfet était essentiellement tournée vers la surveillance des corps et non la formation raisonnée des esprits qui revenait au Magister. Il existait, déjà, une séparation entre les fonctions de socialisation et d'instruction au sein de l'établissement scolaire.

La vie collective dans les collèges a donc été dès le départ organisée et encadrée par des personnels spécialisés. Lorsqu'Emile Zola se remémore sa vie d'élève au collège Bourbon d'Aix-en-Provence, il témoigne bien du rapport de force qui s'établit entre élèves et « *pions* », tour à tour tyrans les uns pour les autres ; une nette séparation existe entre le monde des « *pions* » tenus de surveiller jour et nuit la foule déchaînée des élèves, et celui des professeurs qui « *se liaient d'amitié avec les élèves studieux et se contentaient du respect des paresseux* » (Zola, 1877, pp.75-76). Si la pensée humaniste va peu à peu imprégner les ambitions éducatives et les méthodes pédagogiques, la vie des élèves reste rythmée par un règlement strict fondé sur l'ordonnancement méticuleux des temps d'étude et de repos et le respect du silence. Les sanctions sont aussi bien codifiées pour répondre aux actes de désobéissance dans une visée d'expiation de la faute (Prairat, 2011, p.10 ; voir aussi 1994). Avec les lycées d'Etat créés par la loi Fourcroy en 1802, l'ambition est de former les enfants de la bourgeoisie et de l'aristocratie impériale à l'encadrement de l'administration civile et militaire, en surveillant, selon la volonté même de Napoléon Ier, « *les opinions politiques et morales* » de la nouvelle génération (Lelièvre, 1990, p.40).

Un certain assouplissement des mœurs punitives s'est néanmoins opéré durant le dix-neuvième siècle. L'introduction en 1815 par la Société d'Instruction élémentaire du mode

mutuel d'enseignement, soutenu par les libéraux, permet pendant un temps de former les élèves à la responsabilité et la coopération, par le système du monitorat et la procédure du jury d'élèves (Lelièvre, 1990, pp.74-75 ; Prairat, 2011, pp.45-46). Face aux défenseurs d'un mode pédagogique soucieux de l'ordre social, le ministre Guizot fera cependant en 1850 le choix de la méthode simultanée des Frères des écoles chrétiennes, fondée sur la dissymétrie entre le maître détenteur du savoir et les élèves.

C'est sous l'influence de la pensée hygiéniste que la société française va porter une plus grande attention à l'éducation de ses enfants, et des jeunes gens et filles scolarisés dans le second degré. Propreté, ordre et discipline sont les maîtres mots d'un apprentissage de l'hygiène rattaché à l'instruction morale (Vigarello, 1985). Les conseils donnés par les médecins visent à améliorer la vie quotidienne des élèves et à modifier l'arsenal punitif : l'arrêté disciplinaire du 3 mars 1843 supprime la table de pénitence et le *pensum* disparaît au profit de tâches extraordinaires confiées aux élèves (Tschirhart, 2008, p.206). De manière générale, les punitions corporelles doivent être écartées car elles sont néfastes pour la santé et la moralité des élèves. L'éducation physique, la propreté corporelle et la rigueur dans le rythme des études et du sommeil, participent d'une discipline quasi-militaire pour redresser les corps (Vigarello, 1978). Avec l'affaiblissement de la nation causé par les épidémies et la défaite de la guerre de 1870, les structures scolaires vont devenir une des cibles privilégiées des hygiénistes auteurs de traités et manuels destinés à la formation d'hommes vigoureux, de « *soldats que la patrie réclame* » (Laffon, 1893, p.7). En insistant sur la place des récréations, qui « *tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire* », la circulaire du 7 juillet 1890 introduit pour la première fois une expression consacrée à la vie de l'élève dans son ensemble, qui s'appuie sur les préconisations du rapport Marion (1890) relatif à la discipline dans les lycées. Une critique du modèle de l'école caserne adopté par les collèges de l'Ancien Régime, se fait entendre. Il s'agirait maintenant, dans l'Ecole de la IIIème République, d'améliorer l'enfant plutôt que de le soumettre ou le contenir (Carra et Faggianelli, 2011, p.21). Face aux manifestations de violence des lycéens dirigées contre l'institution, l'ambition est de réussir à former des élites de la nation, et non de fabriquer au mieux des résignés, au pire des révoltés contre l'Etat.

C'est dans une société préoccupée d'une formation plus libérale et moins répressive de ses futures élites, mais néanmoins axée sur la formation de corps et d'esprits sains, que le ministre de l'Instruction publique Salvandy a envisagé de parachever la constitution de l'Université organisée par Napoléon Ier en 1808. Avant de signer en 1847 l'instruction qui officialisera le

statut du surveillant général, il revalorise le statut des maîtres d'études, situés au dernier rang des fonctionnaires de l'Université impériale. Chargés d'assurer la surveillance des élèves durant les promenades, les récréations, les mouvements, les repas et la nuit, et d'encadrer les études des élèves après la classe, les maîtres d'études participent à l'éducation des collégiens et lycéens. Le décret du 17 août 1853 va ensuite transformer leur statut en celui de maîtres répétiteurs, chargés de veiller à la discipline, de concourir à l'enseignement et le cas échéant de remplacer les professeurs empêchés (Buisson, 1911).

1.1.2. Une fonction peu reconnue qui se définit dans un « entre-deux », de la surveillance à la direction

Entretemps, le statut de surveillant général est promulgué, le 20 décembre 1847 : il établit que ce fonctionnaire, dont l'existence n'avait pas été officiellement précisée depuis la création de l'Université, est un auxiliaire du censeur, chargé de diriger les maîtres d'études, les aider de son autorité et de son expérience. Son origine a pu prêter à confusion, certains auteurs ayant assimilé sa fonction dans l'histoire des établissements du second degré à celle du sous-directeur, qui se confond pourtant avec le rôle du censeur (Tschirhart, 2007, pp.47-48). Il est avéré que le premier surveillant général dont on trouve trace dans les archives a été nommé en 1818 au lycée de Pau ; un second est signalé en 1827 (Tschirhart, 2007, p.49). Néanmoins c'est à partir de 1847 que leur nombre va croître, avec l'augmentation du nombre de lycées et l'officialisation de leur statut.

Il existe peu de traces officielles du surveillant général dans les textes durant tout cette période du milieu du XIX^{ème} jusqu'au début du XX^{ème} siècle : la priorité allait en effet au recrutement de répétiteurs, considérés comme de futurs enseignants. Les fonctions des S.G. vont s'affiner lentement : leur statut est « *à part* » comme le souligne une instruction de 1853 (J-F. Condette, 2014, p.17). L'accès à la fonction est d'ailleurs assez tardif, et couronne une longue et remarquée carrière de maître répétiteur. Obligatoirement titulaires du baccalauréat, nombre d'entre eux ont même obtenu leur licence. Les S.G. appartiennent ainsi à une certaine élite universitaire, mais sont néanmoins préposés à des tâches ingrates de contrôle et de surveillance. C'est l'arrêté du 28 juillet 1884 sur le régime disciplinaire des lycées de jeunes filles, créés quatre ans plus tôt sous l'impulsion de Camille Sée, qui précise que la surveillante générale, recrutée parmi les maîtresses répétitrices, est « *spécialement chargée du maintien de l'ordre et de la discipline* ». Le décret du 31 décembre 1904 créera ensuite officiellement cette fonction féminine (Ibid., p.7). Puis, en 1920 une circulaire relative aux services du censorat et de la surveillance générale dans les lycées de garçons tente de mieux délimiter les

attributions respectives des personnels concernés, dans un paysage scolaire marqué par une grande diversité d'établissements : le S.G. partage officiellement avec le censeur la surveillance des dortoirs, réfectoires et récréations ; il assure le contrôle des répétiteurs et participe au service de bibliothèque et aux écritures administratives. Le texte reprend là les principes qui avaient été formulés près de quatre-vingts ans plus tôt dans un manuel des maîtres d'études, où l'on signalait également les relations fréquentes du surveillant général avec la famille ainsi que les conseils prodigués aux élèves dissipés comme aux nouveaux inscrits (Tschirhart, 2013, p.90), des fonctions qui annoncent déjà une certaine forme de suivi éducatif en allant au-delà du simple contrôle de l'activité des élèves.

Le faible nombre de S.G. dans le système d'enseignement jusqu'aux années 1920 explique en partie le manque de lisibilité de la profession. Dans les lycées, qui accueillaient un nombre limité d'élèves pendant la première moitié du dix-neuvième siècle (330 en moyenne), les censeurs n'avaient pas forcément besoin d'être assistés dans leurs fonctions par un S.G..

Ainsi le métier de surveillant général se définit toujours dans un entre- deux :

On appelle ainsi, dans les lycées, un fonctionnaire dont l'emploi est intermédiaire entre celui de censeur et celui de maître répétiteur. Les surveillants généraux, dans les lycées de garçons, sont pourvus, les uns du grade de bachelier, les autres de celui de licencié. Dans les lycées de filles, il y a des surveillantes générales de premier et de second ordre. (Buisson, 1911)

Le dictionnaire de Buisson est beaucoup plus prolixe à la page des maîtres des études et de leurs successeurs, les maîtres répétiteurs. Ces derniers se comptent au nombre de 1 804 au 31 décembre 1887, pour seulement 96 surveillants généraux et 94 censeurs sur les 3 740 fonctionnaires de l'Instruction publique. Comme leur supérieur hiérarchique, ils participent au conseil des professeurs et au conseil de discipline. Ces chiffres nous aident à comprendre pourquoi les répétiteurs, qui n'étaient véritablement reconnus ni comme des instructeurs ni comme des éducateurs, ont pu évoluer de deux manières indépendantes et à condition d'obtenir la licence⁹, en cherchant soit à accéder à la noble mission d'enseignement par une promotion au titre de professeur adjoint, soit à rejoindre le corps des surveillants généraux. Ainsi, avec la modernisation du système secondaire français qui s'est opérée en 1902, les maîtres répétiteurs devenus répétiteurs vont être libérés du travail de soirée et de nuit, tandis qu'apparaissent les surveillants d'internat pour compléter leur service.

⁹ Décision du 14 février 1902

C'est aussi à cette époque que le découpage horaire des séquences d'enseignement passe des deux heures traditionnelles à une seule. La question de la surveillance des mouvements d'élèves aux interclasses divise alors les personnels : les membres de l'administration (surveillant général et censeur en lycée, principal en collège) sont trop peu nombreux, le service des répétiteurs risque de glisser à nouveau vers un rôle « *tout négatif* » de surveillance (J.-F. Condette, 2014), et les surveillants d'internat débutent leur rôle en fin d'après-midi seulement. C'est finalement aux professeurs que le ministre de l'instruction publique Aristide Briand va confier dès 1906 la prise en charge des surveillances entre les cours, malgré les résistances du corps professoral. En effet celui-ci s'inquiète d'une possible dégradation du métier par l'imposition de tâches indignes qui risquent de créer une « *confusion* » avec les fonctions des répétiteurs (Savoie, 2009, p.22). Nous percevons là les prémices du problème sensible de la division du travail éducatif dans le second degré du système éducatif français. Signe de la construction d'une identité professionnelle commune, c'est aussi en 1906 que se constitue la première Association amicale des S.G. de lycées, suivie cinq ans plus tard par l'association des S.G. de collèges de garçons et de jeunes filles.

Le métier va ensuite évoluer dans un contexte caractérisé par une distinction « *complexe* » entre le premier et le second degré (Lelièvre, 1990, p.107) et un abandon progressif de la séparation entre filières de scolarisation parallèles (Chapoulie et Briand, 1993, p.23). Avec le Manifeste de l'Université nouvelle publié en 1918, l'idée germe d'une école unique et gratuite jusqu'à 14 ans, pour plus de justice scolaire et sociale. Le projet qui divise, quant à sa mise en œuvre, les tenants du primaire comme ceux du secondaire, ne sera pas adopté, mais on assiste alors à une progressive absorption des classes élémentaires du secondaire par l'enseignement primaire, qui mènera à l'adoption de la gratuité pour l'ensemble du second degré en 1933. Sous le ministère de Jean Zay, le statut des Maîtres d'Internat et Surveillants d'Externat (M.I.-S.E.) est défini : marquant la fin des répétiteurs, il précise le caractère temporaire de la fonction de surveillant qui reste un tremplin pour une carrière d'enseignant, et ne dépend pas officiellement du S.G.. Ce dernier n'est mentionné dans aucun texte officiel, des décrets respectivement du 11 mai 1937 portant statut des maîtres d'internat des lycées, collèges et cours secondaires, et du 27 octobre 1938 portant statut des SE, à la circulaire d'application du 25 novembre 1938. Le statut des M.I.-S.E. va ainsi perdurer jusqu'en 2003, année de création des assistants d'éducation.

Contre toute attente et malgré les objectifs affichés de déstabilisation d'une école symbolisant la IIIème république, la démocratisation du secondaire va même se développer

pendant la seconde guerre mondiale sous l'influence de la transformation des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles respectivement en collèges modernes et collèges techniques. Les cours complémentaires, eux, sont maintenus, et vont se multiplier pour faire face à la progression démographique et à l'élévation de l'âge de scolarisation obligatoire à 14 ans. Amorcée dès le début des années quarante, la massification va s'accélérer, dans le secondaire comme dans le primaire supérieur. Après la tentative inaboutie en 1947 du Plan Langevin –Wallon pour une école unique jusqu'à 18 ans, la nécessité d'une réforme des différents ordres du système éducatif va conduire à l'adoption de la réforme Berthoin qui redessine le paysage du secondaire (le Collège d'Enseignement Général¹⁰ remplace le cours complémentaire et le Collège d'Enseignement Technique¹¹ remplace le centre d'apprentissage) tout en prolongeant la scolarité obligatoire à 16 ans. C'est la réforme Fouchet-Capelle qui va introduire en 1963 l'idée d'une école moyenne avec l'instauration du Collège d'Enseignement Secondaire (C.E.S.) dans lequel trois voies coexistent pour ventiler ensuite les élèves selon les filières à la façon d'une « *colonne à distillation fractionnée* » (Prost, 1986, p.145).

1.1.3. Evolution du métier vers des actions éducatives : le concept de vie scolaire

En même temps que les structures scolaires du second degré se modifient progressivement, les missions des S.G. se précisent : dans les collèges d'enseignement technique où la proportion d'internes est importante (Tschirhart, 2013, p.97), il faut organiser le temps libre des élèves, car l'éducation du caractère est indissociable de celle de l'intelligence. A l'instar du plan Langevin et Wallon (1946) qui affirmait que « *c'est la vie scolaire tout entière qui offre les moyens d'élever l'enfant* », des foyers socio-éducatifs (F.S.E.) se multiplient sous l'impulsion de surveillants généraux préoccupés d'animation socio-éducative pour responsabiliser les élèves. Nombre d'entre eux militent dans des mouvements de l'éducation populaire comme les CEMEA¹², les AROEVET¹³, ou la FOL¹⁴. Les idées nouvelles impulsées par ces mouvements de jeunesse et de vie associative vont peu à peu imprégner les discours

¹⁰ C.E.G.

¹¹ C.E.T.

¹² Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, créés en 1937, qui formeront les maîtres d'internat de 1945 à 1955, à la demande du directeur de l'enseignement du second degré Gustave Monod.

¹³ Associations Régionales des Œuvres de Vacances de l'Enseignement Technique, créées en 1952 pour développer le bien-être des élèves par des activités collectives. Devenues AROEVEN (Associations Régionales des Œuvres Educatives et de Vacances de l'éducation nationale).

¹⁴ Fédération des Œuvres Laïques

officiels de l'Education Nationale : la participation, l'autonomie et la responsabilité des élèves ne s'apprennent plus uniquement dans les tiers lieux, mais se développent dans le cadre de leur vie à l'école. Ce terme générique apparaît le 17 novembre 1965 dans une nouvelle circulaire sur la place et les missions des surveillants généraux : ces derniers sont dorénavant chargés de l'organisation de la *vie scolaire*. Outre les traditionnelles fonctions de maintien de l'ordre et de la discipline, les S.G. sont secondés et informés par le personnel de surveillance pour acquérir une bonne connaissance des élèves et ainsi apporter des « *renseignements précieux au chef d'établissement et aux familles* ». Ils contribuent également à l'éducation des élèves en coordonnant les activités en dehors des heures de cours, en participant au fonctionnement des activités périscolaires organisées dans l'établissement. Leur activité pédagogique et éducative est donc bien définie pour leur permettre de répondre aux manifestations d'une crise sociétale de l'autorité (Arendt, 1954/1972), grâce à une démarche éducative centrée sur l'apprentissage d'une citoyenneté active. L'Inspection Générale de la Vie Scolaire est créée la même année, suivie en 1977 par leurs Inspections Régionales. Officiellement, la prise en compte de l'épanouissement des personnes est au cœur d'une action éducative et pédagogique qui concerne « *tous les personnels de l'établissement* », comme le rappelle en 1971 Maurice Ulrich, directeur du cabinet du ministre de l'éducation nationale (Delaire, 1997, p.11). Les prescriptions officielles tendent clairement à fédérer tous les acteurs de l'établissement du second degré autour d'un même projet éducatif.

La mutation des S.G. est donc bien amorcée lorsque le décret du 12 août 1970 va créer les corps des C.E. et C.P.E.. Leur circulaire de missions parue au bulletin officiel du 8 juin 1972, précise les domaines de leurs fonctions d'animation qui consistent, en plus de favoriser l'activité des clubs et F.S.E., à faire « *comprendre à un élève la nécessité de respecter certaine disposition du règlement intérieur, s'entretenir avec tel autre d'une difficulté éprouvée dans son travail, mettre en rapport au besoin un professeur et un élève ou un groupe d'élèves* ». Leur nouveau statut leur reconnaît des tâches de caractère pédagogique, qui consistent, en étroite liaison avec l'équipe d'enseignement, à « *faire appel à la compétence du personnel de surveillance pour donner aux élèves travaillant dans les études ou dans les salles de travail volontaire, l'appui et le soutien pédagogique dont la plupart ressentent le besoin* ». Comme le note l'étude du Céreq¹⁵ (Cadet, Causse et Roche, 2007, p.6), la plupart des S.G. n'avaient pas attendu cette nouvelle législation pour construire des relations plus éducatives que répressives avec leurs élèves. Cette évolution du rôle des S.G.

¹⁵ Centre d'études et de recherches sur les qualifications

s'opère dans une période où les besoins des élèves vont se complexifier dans les établissements scolaires, sous l'effet conjugué de la démocratisation de l'accès au collège unique par la réforme Haby en 1975 (Delahaye, 2006b) et d'une évolution de la place de l'enfant dans la société avec les « *progrès de l'individualisme* » (Singly, 2006, p.38).

C'est en effet dans un contexte d'individualisme démocratique grandissant (Gauchet, 2002) et de dépréciation des valeurs collectives que les C.E. et C.P.E. vont être amenés à intensifier leur action individualisée auprès des élèves. La prise en charge de la difficulté scolaire devient préoccupante alors que le collège unique montre son incapacité à faire réussir tous les élèves et que l'institution scolaire toute entière se trouve confrontée au défi de l'insertion socio-professionnelle dans une période de crise économique majeure (Forestier, Thélot, et Émin, 2007, pp.38-43). En 1982, les missions des conseillers d'éducation sont redéfinies autour des trois domaines de responsabilité que nous leur connaissons actuellement et qui relèvent du cadre général de la vie scolaire : fonctionnement de l'établissement, collaboration avec le personnel enseignant et animation socioéducative. Leur statut va ensuite être modifié par l'article 4 du décret de 1989¹⁶ en renforçant leur association aux personnels enseignants dans le suivi individuel des élèves : un corps unique de C.P.E., recruté au niveau licence, est alors amené à exercer ses missions en collège, ou en lycée général ou d'enseignement professionnel¹⁷. Cette réunification du corps intervient dans le cadre de la loi d'orientation de 1989 qui prévoit la création des I.U.F.M. pour rassembler dans une structure commune les étudiants et stagiaires des métiers de l'enseignement et de l'éducation des premier et second degrés. Dans la logique d'une loi d'orientation qualifiée de « *révolution copernicienne* » (Ottavi, 2005, p.24) car centrée sur l'élève et non plus sur les savoirs, le CPE se spécialise dans le domaine du suivi des élèves et du conseil dans leur projet personnel. « *La principale nouveauté du décret de 89, c'est l'entrée en pédagogie des C.P.E.. Cette ouverture est nécessitée par les nouveaux besoins des élèves.* » (Caré, 1992, p.199).

Seize ans plus tard, l'instauration du Socle Commun de Connaissances et de Compétences par la loi du 23 avril 2005 va encore justifier l'intervention du C.P.E. en pédagogie, en reconnaissant comme indispensables l'acquisition de compétences sociales et civiques et de l'autonomie et l'initiative des élèves. L'expertise du conseiller en éducation de l'établissement est attendue par la communauté éducative : lorsque la note de vie scolaire est

¹⁶ Paru au Bulletin Officiel du 19 octobre 1989.

¹⁷ En 1984, les anciens instructeurs rapatriés après la guerre d'Algérie et faisant fonction de conseillers d'éducation, avaient été intégrés dans le corps des CE.

instaurée au collège à la rentrée 2006¹⁸, une harmonisation entre professeur principal et C.P.E. est prévue dans sa circulaire d'application avant la prise de décision du chef d'établissement pour évaluer l'assiduité, le respect du règlement intérieur et l'engagement du collégien dans l'établissement. Mais cette concertation forcée autour du comportement et de la responsabilisation des élèves a échoué de manière générale (Gasparini, 2013, pp.550-551), montrant la difficulté sur le terrain à dépasser les représentations traditionnelles du C.P.E. qui se voit attribuer la responsabilité de la socialisation des adolescents (Payet, 1997, p.21).

L'adoption en 2013 du nouveau référentiel en partie commun aux professeurs, documentalistes et C.P.E.¹⁹, va marquer une volonté politique de ne pas diviser professeurs et C.P.E. autour de la prise en charge éthique et responsable de l'élève, afin que chacun des acteurs s'investisse dans le projet éducatif de l'établissement et prenne en charge le suivi du projet de l'élève. Ainsi le C.P.E. ne devrait plus tenir ce rôle uniquement compensatoire qui l'invite à prendre le relais de ses collègues dès lors qu'une situation individuelle ou collective « *se détériore* » (Condette, 2013, p.113), mais il serait habilité à accompagner ses élèves dans la poursuite de leur parcours scolaire, tant sur le plan éducatif que pédagogique.

La connaissance de la dimension historique du métier permet de comprendre les difficultés que les C.P.E. rencontrent aujourd'hui sur le terrain pour faire valoir une relation éducative qui ne soit pas uniquement dirigée vers la demande de gestion de la discipline dans l'établissement, mais qui s'inscrive dans une visée à la fois socialisante et émancipatrice des élèves en tenant compte de la singularité de chacun. C'est en référence à « *l'épanouissement personnel* » des adolescents (circulaire de missions de 1982) que l'activité du C.P.E. s'est progressivement orientée vers une « *priorité au relationnel et à l'accompagnement* » (Vitali, 2014, para.12) du parcours de l'élève par du suivi individuel.

¹⁸ La note de vie scolaire a été abrogée ensuite par décret le 14 janvier 2014 (M.E.N.)

¹⁹ C'est le référentiel adopté en 2010, lors de la première réforme de la masterisation, qui a introduit la notion de fonctionnaire éthique et responsable, parmi les dix compétences communes à l'ensemble des professeurs et CPE. Le référentiel qui l'abrogera en 2013 a distingué compétences communes et compétences spécifiques des professeurs, documentalistes et CPE, comme nous le verrons au chapitre suivant (Ch 2. La formation au métier et l'évolution de sa professionnalisation).

1.2. Missions actuelles du C.P.E. dans l'Etablissement

Public Local d'Enseignement : la prescription à l'épreuve du terrain

C'est avec la circulaire de missions du 28 octobre 1982 que le ministère de l'éducation nationale a défini précisément les attentes de l'institution envers son personnel statutairement reconnu comme cadre éducatif. Ce texte officiel, resté en vigueur pendant trente-trois ans, a cependant montré ses limites au sein même de la profession qui a déploré son insuffisante précision malgré la diversité des tâches assignées, qui peuvent apparaître contrastées avec les réalités nouvelles du terrain (Belin, 2007, p.3 ; Vitali, 2014, para.1). Avec la définition des nouvelles compétences du C.P.E. par l'adoption du référentiel en 2013, l'écriture d'une nouvelle circulaire, attendue depuis plusieurs années par la profession, devenait indispensable pour rendre compte des nouvelles réalités du métier.

1.2.1. La circulaire de missions de 1982 : trois domaines de prescriptions pour une multiplicité d'activités

Les textes officiels relatifs au statut et aux missions ont marqué l'évolution du métier depuis la création du statut de C.P.E. en 1970 jusqu'à la réforme de la formation professionnelle des personnels d'enseignement et d'éducation en 2013 suivie de l'adoption d'une nouvelle de circulaire de missions en 2015.

Conformément à la circulaire de missions de 1982²⁰ ²¹ considérée comme fondatrice de la professionnalité des C.P.E., leurs responsabilités se répartissaient officiellement dans trois domaines :

- le fonctionnement de l'établissement, qui comprend la responsabilité du contrôle des effectifs et la participation aux conditions de sécurité des élèves ;
- la collaboration avec le personnel enseignant, pour le suivi des élèves et de la vie de classe ;
- l'animation éducative, qui comprend les contacts directs avec les élèves sur le plan individuel et collectif, et l'organisation de leur participation à la vie de l'établissement.

²⁰ Circulaire n°82-842 du 28 octobre 1982 relative aux « rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation ».

²¹ cf. Annexe 1

Dans le cadre du travail collaboratif avec les enseignants, le C.P.E. échange avec eux sur l'activité et le comportement des élèves, en particulier à partir de leurs résultats et des conditions de leur travail, pour être capable de proposer des interventions susceptibles de leur permettre de surmonter les éventuelles difficultés. Son statut, modifié par l'article 4 du décret de 1989 de la loi Jospin, l'invite à renforcer son association « *aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation* ». Ainsi lorsqu'il reçoit un élève pour le suivi de son parcours, le C.P.E. veille à faire le lien entre le relevé de ses absences et retards et ses résultats scolaires. Les logiciels de vie scolaire permettent de relier les différentes informations sur le parcours scolaire de l'élève et peuvent aider le C.P.E. lors des entretiens de suivi à donner du sens à son obligation d'assiduité.

En collège, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2006, 2015)²² constitue un référentiel pour l'éducation des jeunes et le suivi de leur parcours. L'introduction du concept de compétence dans les curricula a renforcé la légitimité de son rôle pédagogique dans l'établissement : conformément au décret du 18 novembre 2014 relatif à « *l'évaluation des acquis et à l'accompagnement pédagogique des élèves, aux dispositifs d'aide et au redoublement* », le C.P.E. collabore avec les personnels d'orientation au suivi de l'élève réalisé par les enseignants, qui inclut « *notamment l'évaluation de la progression de ses acquis* ». Sollicité pour l'évaluation des compétences du socle en collège, le C.P.E. est également mis à contribution pour l'évaluation des compétences des lycéens sur leur livret scolaire pour le baccalauréat.

Attentif aux conditions qui lui permettront de « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* » (1982) le C.P.E. apparaît d'emblée comme un facilitateur de la prise en charge éducative des adolescents dans l'établissement. Il est « *par essence le généraliste de l'éducation* » (Delaire, 1997), l'un des principaux « *artisans* »²³ (Ibid., p.71) du climat d'établissement par sa pratique d'encadrement des élèves conjugée au suivi individuel adapté au cas de chacun. Il doit ainsi inscrire son action dans les objectifs du projet d'établissement²⁴ défini dans le cadre de l'autonomie pédagogique, administrative et financière conférée aux établissements scolaires publics du

²² Instauré en 2006, le SCCC a été modifié par décret n° 2015-372 du 31-3-2015 paru au BO n°17 du 23 avril 2015.

²³ Ce terme a été repris par les auteurs du rapport de la Mission sur l'enseignement de la morale laïque remis au ministre Vincent Peillon le 22 avril 2013.

²⁴ Le Code de l'éducation prévoit à l'article L401.1 que « Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. » En E.P.L.E., le projet d'établissement est adopté en conseil d'administration (CA). Les établissements scolaires privés sous contrat d'association avec l'Etat définissent également un projet éducatif et pédagogique sous la responsabilité de leur chef d'établissement.

second degré devenus Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (E.P.L.E.) en 1985²⁵. En fonction de sa personnalité, de son lieu d'exercice et du fait de l'évolution incessante des besoins éducatifs au gré des mutations de la société, le CPE a pris en charge des tâches d'une grande variété qui font de lui un partenaire incontournable « *au carrefour des routes du savoir et du savoir être* » (Ibid.).

1.2.2. Le référentiel de compétences de 2013 : une volonté politique de décloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique ?

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation instauré au 1^{er} juillet 2013²⁶ énonce quatorze compétences communes (C.C.) partagées entre professeurs, documentalistes et C.P.E. huit compétences spécifiques (C.S.) au C.P.E..

Ces huit C.S. ; que nous listons ci-dessous, complètent et clarifient une circulaire de missions devenue trop floue (Chauvigné, 2014, p.7). Elles rendent compte de l'évolution d'une fonction qui oscille entre deux postures, le rôle de conseil auprès de la communauté éducative sur la vie collective dans l'établissement, et celui d'accompagnement individuel du parcours de formation des élèves :

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

Pour les compétences communes, nous retiendrons celles qui nous semblent indiquer une contribution commune à l'action éducative et à la prise en charge des élèves dans leur singularité :

- C.C. 1. Faire partager les valeurs de la République.

²⁵ Décret n°85-924 du 30 août 1985.

²⁶ cf. Annexe 2.

- C.C. 2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.

En tant qu'acteurs d'un service public d'éducation, C.P.E. comme professeurs doivent ainsi contribuer ensemble à transmettre et faire vivre les valeurs essentielles d'une démocratie, et sont responsabilisés vis-à-vis du règlement intérieur de l'établissement.

- C.C. 3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
- C.C. 4. Prendre en compte la diversité des élèves.
- C.C. 5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
- C.C. 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Compétents dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie, ils sont également capables de prendre en compte la diversité de leurs élèves pour adapter leur action éducative et pédagogique à leurs besoins, dans l'objectif de la réussite de tous.

- C.C. 10. Coopérer au sein d'une équipe
- C.C. 11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

Ainsi leur action n'est pas isolée mais participe au projet éducatif de l'établissement en tenant compte de son environnement.

Nous verrons au chapitre suivant les changements qui ont été induits dans la réforme du recrutement par l'adoption de ce texte. D'après Vitali (2014, para.13) sa limite semble en partie tenir à la « *rhétorique du lien* » utilisée pour exprimer la nécessité d'un partenariat sans nommer précisément les responsabilités des acteurs : « *Garantir en lien avec les autres personnels* » (C.S. 2) ; « *Identifier les conduites à risque... en lien avec les personnels sociaux.... et contribuer à leur résolution en coopération avec les personnes ressources ...* » (C.S. 2 Item 4 ; « *Contribuer avec les enseignants et avec le concours...* » (C.S. 7 Item 4).

Si nous ne pouvons affirmer que le référentiel en lui-même risque de compromettre le travail d'équipe, nous pouvons déjà observer que le partage de ces responsabilités ne va pas de soi, tant sur le terrain qu'au niveau même de la formation initiale de ces acteurs. En qualité de responsable de l'organisation d'une Unité d'Enseignement transversale pour le master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (M.E.E.F.) à l'E.S.P.E. d'Aix en 2013-2014²⁷, nous avons pu en effet mesurer toute la difficulté à engager de manière cohérente l'ensemble des équipes de formateurs dans une concertation commune au sujet de savoirs de référence pour enseigner et éduquer. C'est un véritable changement de paradigme qu'il convient d'opérer dans les écoles de formation, alors que les étudiants enseignants

²⁷ U.E. 15 « Enseigner à une diversité de publics- Niveau 1 », Master MEEF 1^{er} et 2nd degrés.

restent concentrés sur les attentes de leur concours et de leur lieu de stage en termes de didactique disciplinaire.

Comment faire évoluer les pratiques dans le sens d'un décroisement entre l'éducatif et le pédagogique si l'articulation entre les savoirs disciplinaires et les savoirs sur le métier ne fait pas écho au fonctionnement de l'institution ?

1.2.3. La très récente modification de la circulaire de missions : la connaissance des élèves fonde l'action du C.P.E.

En abrogeant le texte réglementaire de 1982 pour prendre en compte le référentiel de compétences de 2013, la nouvelle circulaire de missions publiée pour la rentrée scolaire 2015-2016^{28 29} marque bien l'évolution du positionnement du C.P.E. dans l'établissement scolaire.

Le texte prévoit trois domaines de responsabilité pour le C.P.E. : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire. Les missions sont ainsi définies en fonction du projet éducatif avant tout, non plus d'une organisation fonctionnelle de l'établissement. Les C.P.E. sont considérés comme les « concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement ».

Par ailleurs, le préambule du texte indique que les C.P.E. fondent leur action sur la « *connaissance de la situation individuelle et collective des élèves* », et « *participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement.* » En même temps qu'une approche plus globale du contexte d'exercice est attendue, tenant compte de ses caractéristiques socio-scolaires, ce sont les élèves, individuellement et collectivement, qui sont mis en avant, et non l'organisation de l'établissement.

Le partage des responsabilités éducatives devient plus explicite, prolongeant l'ambition du référentiel de compétences de décroiser les actions éducatives et pédagogiques. Si la circulaire de 1982 évoquait une « *prise en charge en commun de l'activité éducative* », celle de 2015 précise les modalités d'une action partagée visant à faire respecter un règlement intérieur : « *Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.* »

Le premier domaine de responsabilités, celui de la politique éducative de l'établissement, pose le cadre de l'action du C.P.E. en l'invitant à participer à l'élaboration et à la mise en

²⁸ Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 publiée au Bulletin Officiel du 27 août. Abroge le texte de 1982.

²⁹ cf. Annexe n°2

œuvre de la politique éducative de l'établissement et à contribuer à une citoyenneté participative des élèves. Avec l'appropriation des règles de vie collective, des objectifs d'autonomisation et de prise d'initiative des élèves dictent cette politique commune. En promouvant les valeurs du vivre-ensemble de tolérance et de solidarité, les C.P.E. doivent en particulier développer des actions collectives qui permettent la socialisation des élèves et développent leur capacités d'autonomie et d'initiative.

Le deuxième domaine de responsabilité concerne le suivi des élèves : le C.P.E. est dorénavant considéré comme un acteur direct de ce suivi, et non par l'intermédiaire de sa collaboration avec les enseignants. Cette responsabilité l'amène à assurer :

- le suivi pédagogique et éducatif, individuel et collectif des élèves, en s'impliquant dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et en s'associant à la construction de leur projet personnel. Une action sur l'ensemble du parcours de l'élève doit permettre de faciliter la transition entre les cycles et les niveaux d'enseignement. En plus de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, le C.P.E. est désormais explicitement attendu dans la lutte contre les risques psychosociaux menée avec ses partenaires internes et externes à l'établissement. La spécificité de sa contribution réside dans la connaissance de l'élève en tant qu'adolescent vivant dans un environnement socio-familial donné, qu'il partage avec ses collaborateurs et en particulier les professeurs principaux. L'écoute bienveillante et active dont il doit faire preuve participe de cette connaissance partagée du public d'élèves.
- Des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves : un dialogue constructif doit être établi dans la durée pour accompagner le projet personnel de l'élève. Les C.P.E. explicitent les règles et les attentes de l'école aux familles pour les aider à mieux comprendre le fonctionnement de l'institution.

Enfin, l'organisation de la vie scolaire constitue le troisième domaine de responsabilités du C.P.E. : son action doit s'inscrire dans une collaboration étroite avec le chef d'établissement, le gestionnaire, le professeur documentaliste, pour concevoir avec eux et dans le cadre de leurs prérogatives, l'organisation de la vie scolaire des élèves, des espaces d'apprentissage et des lieux de détente propices au bien-être. Il s'appuie pour cette mission sur son équipe de vie scolaire dont il assure l'animation. La contribution des C.P.E. à la qualité du climat scolaire passe également par une participation au diagnostic de sécurité de l'établissement et la promotion d'une approche réparatrice des sanctions.

La lecture de cette circulaire de missions montre une évolution de la prescription vers une explicitation plus développée des modalités d'action du C.P.E. dans le cadre de ses missions et une meilleure prise en compte de son action pédagogique auprès des élèves dont il doit assurer le suivi. Les compétences du référentiel de 2013 relatives à l'activité de conseil de la communauté éducative, d'impulsion de la politique éducative et d'accompagnement pour la construction du parcours de l'élève, ont été prises en compte pour l'écriture de ce nouveau texte.

En utilisant le logiciel Dico³⁰ pour une analyse textuelle automatisée, nous remarquons en effet une plus grande richesse du nouveau texte au plan lexical (479 formes lexicales différentes dans la circulaire de 2015 contre 336 dans celle de 1982)³¹.

C'est en particulier le terme de « *projet* » qui est très fréquent dans le nouveau texte : treize occurrences (contre deux dans l'ancien), dont neuf concernent le projet d'établissement et quatre le projet de l'élève. Dans le même champ sémantique que le projet d'établissement, le mot « *politique* » revient à neuf reprises pour évoquer la politique éducative de l'établissement. Dans le champ pédagogique, c'est le terme de « *suivi* » qui apparaît particulièrement (sept occurrences contre une seule dans l'ancienne circulaire).

Les nouvelles missions du C.P.E. se définissent donc très clairement dans le cadre d'une politique éducative figurant dans un projet auquel le C.P.E. collabore activement. Cette politique est au service de la construction du projet de chaque élève, qui passe par le suivi éducatif et pédagogique de son parcours.

Chapitre 2. La formation au métier : évolution de la professionnalisation du C.P.E.

La notion de professionnalisation des métiers de l'enseignement est apparue dans les années quatre-vingt en France, dans un contexte de remise en cause de l'efficacité de l'Ecole et dans une visée d'amélioration de la performance de l'activité de ses acteurs. Nous entendons ici la professionnalisation au sens donné par Sorel et Wittorski (2005, p. 186) de formation des individus à une professionnalité existante, qui correspond à un processus d'amélioration et/ou de développement des compétences. Au-delà d'un mouvement de reconnaissance des professionnels, c'est aussi une « *injonction au professionnalisme* »

³⁰ Le logiciel Dico a été conçu et développé par Jean Véronis, professeur en Techniques Automatisées du Langage à l'Université de Provence.

³¹ Récapitulatif des statistiques Dico en Annexe 26.

(Dubar, Tripiet et Broussard, 2011, p. 315) qui renvoie à l'exigence d'une expertise et de valeurs communes. La formation qualifiante des enseignants et C.P.E. vise aujourd'hui à dépasser le cadre académique limité aux connaissances théoriques disciplinaires en conceptualisant des pratiques opérationnelles sur le terrain. Elle engage les individus dans la construction de compétences relationnelles, organisationnelles, collectives et éthiques (Lang, 2008, pp.541-545).

2.1. Formation initiale et continue des CPE : élaboration de compétences professionnelles pour un métier de l'humain

Les métiers de l'éducation sont des « *métiers de l'humain* », c'est-à-dire ces « *métiers de la relation, où se rencontrent un professionnel et celles et ceux qui sont en nécessité d'apprendre, de grandir ou de guérir* » (Cifali, 2012, [np]). Ils engagent les dimensions du cognitif et de la relation entre l'éducateur et l'élève. Evoquer la formation des C.P.E. nous conduit à aborder la dimension de la professionnalisation du métier, et par conséquent de sa « *valorisation* » (Fert, 1998, p.9). C'est une préoccupation de notre recherche que de reconnaître et faire reconnaître des pratiques professionnelles qui permettent d'aborder l'élève dans sa complexité pour mieux affronter les « *risques et incertitudes* » que revêtent les prises de décision de l'action éducative (Morin, 2005, p. 108).

2.1.1. Une approche interdisciplinaire pour appréhender la complexité des situations éducatives

L'aspect professionnalisant sous-entend une formation fondée sur l'articulation entre théorie et pratique (Boulineau, Tach et Tschirhart, 2004, p.43). La maîtrise de connaissances savantes contribue en effet à une professionnalisation à condition d'être étayée par la construction d'une expertise fondée sur l'activité (Lang, 2008, p.542). De nouvelles pratiques de formation tentent de s'appuyer sur des conceptions théoriques qui permettent de penser le travail autrement en prenant en considération les activités mais aussi les individus et les organisations dans lesquelles ceux-ci évoluent (Sorel et Wittorski, 2005, p.253).

Des compétences à la fois disciplinaires et transversales sont attendues des futurs C.P.E. qui sont accompagnés dans la préparation de leur concours puis dans l'apprentissage du métier en alternance l'année suivante. Les situations éducatives complexes qui se présentent à

eux dans les établissements scolaires nécessitent de connaître l'institution dans laquelle ils évoluent, les enjeux éducatifs qui la touchent, le droit de la vie scolaire qui régit la vie dans l'E.P.L.E. et les caractéristiques des publics scolaires qu'ils rencontrent.

L'originalité du métier de C.P.E. au sein du système éducatif français tient en effet dans sa vision « *globale* » de l'élève (Remy et al. 2010, p.197), qui se nourrit d'une approche transdisciplinaire des situations éducatives. Les épreuves du concours nécessitent la mobilisation de savoirs en sciences humaines, telles la philosophie, l'histoire, la sociologie de l'éducation et la psychologie de l'adolescent, et des connaissances³² du cadre institutionnel où se situe l'activité éducative. Par une approche théorique qui étaye l'analyse des pratiques vécues ou observées, les futurs C.P.E. conceptualisent ainsi des savoirs pratiques avec l'aide de formateurs disciplinaires et de tuteurs de terrain. C'est à ces savoirs pratiques que nous prévoyons de nous référer pour étudier les modalités de suivi de l'élève. Résultats de « *l'expérience quotidienne* » de l'éducateur (Mialaret, 2011, p.161), ils sont également éclairés par les savoirs issus de la recherche scientifique en éducation.

La spécificité de la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, réside ainsi dans une approche multidimensionnelle en s'appuyant sur trois domaines de savoirs complémentaires : les savoirs sur le réel, les savoirs pour l'agir et les savoirs dans l'action, ces derniers relevant d'une construction opérante en situation (Sorel, 2008, p.40). La formation ne peut se baser uniquement sur des savoirs académiques ni sur des modalités exclusives de compagnonnage. Il s'agit de trouver un équilibre entre la place accordée à la pratique et celle laissée à la réflexion sur les pratiques effectives, dans des dispositifs d'analyse de pratique, ou plus simplement de retours sur celle-ci, qui permettent la mise en mots de l'action par une analyse distanciée conduite avec et par les stagiaires (Altet et Chartier, 2006, p.18). La théorie est ainsi convoquée pour permettre la réflexion sur le « *faire* » (Laot et Malglaive, 2006. p.73).

2.1.2. Une professionnalisation récente de la formation dans le cadre des IUFM

Nous avons vu précédemment³³ que le recrutement des S.G. s'effectuait sur la base d'une ancienneté et d'une expérience reconnues en qualité de répétiteur, puis de maître d'internat ou de surveillant d'externat. L'accès par liste d'aptitude aux fonctions de S.G. était réservé aux

³² En utilisant les deux termes, « connaissance » et « savoir », nous faisons référence à Sorel et Wittorski (2005, p.203) qui associent au premier l'idée du sujet connaissant, tandis que le savoir en tant qu'objet indépendant des conditions de sa production possède une valeur intrinsèque.

³³ Chapitre 1.1.2. p.23

M.I.-S.E. bacheliers justifiant de cinq années de service en C.E.T., ou bien licenciés avec 3 ans d'ancienneté en lycée. Avec la création du corps des C.E.- C.P.E., le recrutement devient national par voie de concours interne et externe conformément à l'article 5 du décret du 12 août 1970. Ce dernier fera l'objet de plusieurs modifications entre 1981 et 1986³⁴ prévoyant l'intégration progressive des C.E. dans le corps des C.P.E..

C'est dans un contexte de renforcement et de complexification de la mission éducative des établissements scolaires du second degré (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2006) que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) prennent en charge, à partir de 1992, la formation des futurs C.P.E., le corps des Conseillers d'Education de collège-Conseillers Principaux d'Education de lycée (C.E.- C.P.E.) venant d'être unifié³⁵.

La volonté politique est de « *transformer le métier d'enseignant en profession* » (Altet, 1994, p.22). Cette évolution doit permettre de passer de l'exercice artisanal du métier par l'application de règles et de techniques, à une véritable stratégie professionnelle fondée sur des savoirs rationnels et déterminée par « *des objectifs et une éthique* » (Ibid, p.23). Le rapport Bancel (1989) remis au ministre de l'éducation nationale pour la mise en place des I.U.F.M. insiste sur la professionnalisation de la formation et introduit le terme de professionnalité globale de l'enseignant³⁶.

Le métier se prépare dès lors selon une démarche dite professionnalisante, « *ni du côté du prescrit ni du côté de la transmission* » (Sorel, 2008, p.43), visant le développement et la maîtrise d'une « *culture professionnelle commune* » à l'ensemble des étudiants et stagiaires se destinant aux carrières de l'enseignement et de l'éducation (Chauvigné, 2014, p.7). La diversité, la transversalité et surtout la conjugaison entre elles des compétences requises pour présenter le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de C.P.E. (C.A.F.C.P.E.) rendent nécessaire l'intervention de professionnels de l'éducation capables de transmettre leurs savoir-faire et savoir être développés au service des élèves. C'est pourquoi la formation initiale des C.P.E. s'articule autour d'enseignements de disciplines académiques par des enseignants universitaires et d'enseignements professionnels : c'est dans ce cadre que des professionnels de terrain sont amenés à intervenir pour préparer les candidats à la méthodologie des épreuves écrites et orales du concours et accompagner les étudiants dans l'élaboration de leurs propres

³⁴ Respectivement les décrets du 8 mai 1981, du 25 novembre 1983, du 31 décembre 1985 et du 7 octobre 1986.

³⁵ Le décret n°2002-1134 du 5/09/02 supprimera ensuite le corps des CE.

³⁶ Dans ce rapport intitulé « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », les CPE ne sont pas cités. Il est uniquement fait mention de la formation professionnelle des enseignants.

compétences professionnelles. Avec l'intégration universitaire des I.U.F.M. par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005³⁷, l'implication de C.P.E. de terrain dans la formation au concours va ensuite différer selon les universités en fonction des choix politiques opérés.

En 2009, date de la première réforme de la masterisation³⁸, les parcours de formation devenus Masters M.E.E.F. se sont particulièrement densifiés, élevant de deux années le niveau universitaire requis. Le mouvement de professionnalisation s'accroît (Paquay et al., 2012, p.8) pour accompagner les étudiants dans l'élaboration de pratiques efficaces en situation. Il va trouver son prolongement dans la réforme des ESPE.

2.1.3. Des IUFM aux ESPE, confrontation aux écarts entre le prescrit et le réel

Avec la seconde réforme qui transforme en 2013 les I.U.F.M. en E.S.P.E. et place le concours de recrutement en fin de première année de master, la volonté est de renforcer l'élaboration de la pratique du métier d'enseignant et de C.P.E. par le biais de différents stages en établissement scolaire. Les étudiants y sont suivis conjointement par des formateurs universitaires et des formateurs de terrain, pour analyser les pratiques professionnelles vécues ou observées. Chauvigné (2014, p.5) a mis en évidence le rapport liant cette évolution de la formation avec les enjeux de la massification et la problématique des inégalités sociales de réussite. Il lui paraît essentiel, dans le contexte actuel d'une logique de certification normative basée sur le référentiel de compétences, d'aider les professionnels « *à choisir leur place* » (Ibid.), en accordant le temps et l'espace nécessaires à l'analyse réflexive de pratiques dans sa dimension éthique.

En parallèle à ce nouveau mouvement de professionnalisation, le concours externe du C.A.F.C.P.E. a été modifié dans trois épreuves sur quatre, montrant là aussi l'importance du positionnement du futur professionnel : l'étude de dossier écrite, qui portait sur la connaissance du système éducatif, est remplacée par une note de synthèse suivie d'une présentation professionnelle dans laquelle le jury peut évaluer la manière dont les futurs C.P.E. se positionnent dans l'établissement. Pour l'admission, l'épreuve d'entretien s'appuie désormais sur un dossier et prévoit d'évaluer la capacité du candidat à se mettre en situation

³⁷ Art. L.721-1 « Dans chaque académie, un institut universitaire de formation des maîtres est rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en œuvre des moyens qui leur sont affectés. »

³⁸ Réforme des conditions de recrutement et de formation des personnels enseignants mise en application par les décrets statutaires de juillet 2009.

dans la diversité des conditions d'exercice du métier. C'est surtout l'épreuve de mise en situation professionnelle, en remplacement de l'ancienne étude de cas, qui est considérée comme une « *toute nouvelle épreuve de professionnalisation* »³⁹ (Ministère de l'Education Nationale, 2014), en exigeant de la part des candidats la rédaction préalable d'un dossier portant sur une situation professionnelle vécue et analysée en lien avec les compétences attendues du référentiel.

Ces modifications prennent en compte le fait que l'entrée dans le métier du C.P.E. est soumise à une diversité des situations et une multiplicité de tâches, liées à son rôle dans l'établissement considéré comme « *central* » par Chauvigné (2014, p.5). L'institution, comprise ici comme une organisation sociale, « *un ensemble d'arrangements définis et stables, de méthodes établies* » (Durkheim, 1922/2006, p.122), définit à son égard des attentes pour piloter la vie scolaire, mettre en œuvre le projet éducatif, mais aussi exercer des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement. Nous retrouvons dans ces attentes institutionnelles les postures apparemment contradictoires du C.P.E. prescrites par les textes officiels, qui nous semblent cependant répondre au « *paradoxe constitutif d'une institution holiste dans son principe* » mais « *au service de son contraire : la promotion de l'individu* » (Gauchet, 2002, p.115).

En adoptant une éthique du *care* (Noddings, 1988) dans son approche éducative, le CPE se retrouve en effet confronté à une concurrence de valeurs au sein même des équipes pédagogiques (Grimault-Leprince, 2014, p.8), source de bricolages professionnels et de compromis locaux (Politanski et Tribby, 2007, p.3). Il en résulte des tensions entre la tâche prescrite et le travail réel (Clot, 1995, p.212), auxquelles les étudiants et les lauréats de concours vont être inévitablement confrontés sur leurs terrains de stage. En outre, Maroy (2006, p.118) note qu'en France, la professionnalisation des enseignants est particulièrement marquée par son caractère éminemment académique, obligeant les C.P.E. à compléter leur rôle en prenant en charge l'aspect éducatif, voire affectif, de leurs missions.

L'écart entre activité prescrite et réelle fait l'objet d'une analyse particulière dans l'accès au recrutement par le concours interne depuis l'instauration en 2012 de la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle⁴⁰ (R.A.E.P.). Instaurée dans la fonction publique

³⁹ Avant-propos du Président du jury Joël Goyheneix dans le Rapport de jury de concours CPE Externe de la session 2014 renouvelée.

⁴⁰ Epreuve instituée en remplacement de la traditionnelle épreuve de dissertation écrite par arrêté du 27 avril 2011 modifiant les modalités d'organisation des concours internes donnant accès à certains corps de personnels enseignants du second degré et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale

depuis la loi du 2 février 2007⁴¹, la R.A.E.P. est définie comme un mécanisme d'évaluation et de comparaison des compétences et aptitudes professionnelles, fondé sur des critères professionnels.⁴² Elle permet à un jury d'évaluer les capacités et la motivation des candidats à exercer des fonctions auxquelles ils postulent, à partir d'un dossier qu'ils auront rédigé. Par l'analyse de ses activités professionnelles, le candidat déconstruit et étudie les éléments d'une problématique complexe. Il ne se limite pas à une relation de faits ou à une description mais, partant d'une situation singulière, il doit « *l'explicitier, la décomposer et faire appel à des connaissances scientifiques pour mieux justifier les actions conduites* » selon les consignes du jury (Rapport du jury, 2012). Une capacité à mettre en mots sa pratique de façon précise et détaillée est attendue, forme de verbalisation et de conscientisation à la fois. C'est une pratique récente en France où domine la formation diplômante par l'Education Nationale et autres institutions de formation initiale (Liétard et Merle, 2004, p.531).

Dans le prolongement de notre réflexion sur la posture attendue du C.P.E., nous constatons que le rapport de jury du concours interne pour la session 2014 insiste pour que le candidat inscrive toute activité de suivi individuel de l'élève au sein d'un travail en équipe et en faveur d'un groupe d'élèves (C.S. 8 du référentiel)⁴³ dans l'analyse de son expérience significative. Le C.P.E. est en effet un acteur attendu dans des dimensions à la fois individuelles et collectives : son action vis-à-vis d'une situation singulière ne peut être indépendante de son projet éducatif au sein de l'établissement. Si le suivi de l'élève se déroule en partie à l'occasion d'entrevues individuelles dans le bureau du C.P.E., cette activité n'est pas dissociée des autres actions qu'il mène dans un contexte précis d'établissement et en relation avec différents acteurs. En formation initiale comme en recrutement interne, l'accent est donc mis sur cette nécessaire mais néanmoins paradoxale articulation entre contrainte collective et épanouissement personnel de l'élève (Gauchet, 2002, p.117).

⁴¹ Direction Générale de l'Administration et de la Fonction Publique, Bureau de la communication et de la documentation, mars 2010.

⁴² De manière générale, la reconnaissance des acquis « vise l'ensemble des dispositifs permettant la valorisation sur le marché du travail des savoirs et des savoir-faire acquis par une personne à travers son expérience personnelle et professionnelle » (Liétard et Merle, 2004, p. 532).

⁴³ Rapport de jury présenté par Didier Jouault, IGEN, président du jury. Concours CPE interne, section CPE, session 2014. http://cache.media.education.gouv.fr/file/cpe/01/4/cpeint_324014.pdf

2.2. Compétences et éthique professionnelles au service de l'accompagnement de l'élève

Quelles compétences relationnelles le C.P.E. développe-t-il pour contribuer au développement personnel de l'élève dans une institution dont le projet consiste aussi à instruire et insérer l'ensemble d'une classe d'âge ? Nous nous interrogeons ici sur la place laissée à l'instauration d'une relation individualisée dans le quotidien de ce professionnel et les modalités d'accompagnement pour assurer ce suivi, sachant qu'il est investi par ailleurs d'une responsabilité dans l'organisation de la vie scolaire de l'ensemble des élèves.

2.2.1. Accompagner l'élève dans le cadre du suivi individualisé de son parcours

Le terme « accompagnement » a investi le champ scolaire à partir des années 1980 : il ne s'agira pas dans cette recherche de traiter de *l'accompagnement à la scolarité*, qui désigne, conformément à la Charte signée en 2001, « *l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement social et familial* »⁴⁴. Nous nous plaçons ici dans le champ spécifique d'activités du C.P.E. lorsqu'il agit en direction des élèves dans le but de les accompagner individuellement dans leur scolarité en qualité de pédagogue. Si la finalité est la même, offrir appui et ressources pour réussir, le domaine d'activité que nous prendrons en compte sera bien celui de l'éducation formelle. Nous nous situons précisément dans le cadre des missions du C.P.E. spécifiquement liées au suivi pédagogique des élèves, lorsqu'il mène des entretiens de suivi individualisé, de remédiation, de remotivation et de conseil en orientation, tout en prenant en considération le cadre collectif dans lequel il doit évoluer. En effet, l'accompagnement du parcours individuel de l'élève se fait dans un cadre scolaire qui implique de situer l'adolescent en tant que sujet social, dans une finalité globale de formation citoyenne.

Tout C.P.E. élabore de manière plus ou moins empirique des compétences liées à cette pratique de l'accompagnement des élèves, tant au niveau collectif, comme celui de l'heure de vie de classe, qu'individualisé où il se positionne en référent pour l'éducation des élèves. Mais nous avons vu précédemment que ces fonctions d'accompagnement, spécifiques d'une intervention socio-éducative complémentaire de l'action éducative familiale (Fablet, 2007,

⁴⁴ Charte éditée par le Ministère de l'Action sociale et des familles, 2001, p.3.

p.127), se sont développées et professionnalisées (Ibid., p.132 ; Clavier, 2014, p. 83) depuis la définition de ses missions en 1982. Entretenir des relations et contacts avec les élèves sur le plan collectif et individuel, en suivant leur comportement, leur travail et leurs problèmes personnels éventuels, nécessite de travailler en collaboration avec le personnel enseignant et les familles par un échange d'informations sur le comportement, les conditions de travail et l'activité de l'élève. Ce peut être également l'occasion d'une coopération pour l'animation d'une séquence pédagogique à visée méthodologique, comme nous l'avons proposé en qualité de C.P.E. pour aider les élèves de classes jugées difficiles, à intégrer certains préalables scolaires (Mikaïloff, 2005, pp.17-18).

Comme les enseignants, les C.P.E. sont confrontés, dans l'exercice de leur métier, à la crise de légitimité de l'école consécutive à l'arrivée de nouveaux publics issus de la massification scolaire, et à une remise en question de la place des savoirs dans un contexte de « *détraditionnalisation* » qui atteint tous les milieux (Gauchet, 2008, p.69). Ces difficultés touchent particulièrement le collège, « *maillon révélateur des problèmes de l'ensemble du système éducatif* » (Delahaye, 2006a, p.17) confronté à la problématique de l'échec scolaire, même si les lycéens, victimes de « *la tyrannie de la majorité* » (Pasquier, 2005) n'échappent pas à la crise du sens des savoirs et à la perte de motivation scolaire. Cela se traduit en particulier par une place grandissante de la lutte contre l'échec scolaire et du décrochage dans le travail quotidien du C.P.E. : contrôle attentif des absences et des retards, avec une vigilance particulière accordée à certains élèves dont les difficultés ont été signalées par le professeur principal ou le conseil de classe ; accueil des exclus de cours, qui permet, lorsque le dialogue est fructueux, de déceler des difficultés qui les empêchent de suivre le cours comme les autres. Le suivi se poursuit en équipe, en réunion de veille éducative⁴⁵ où le regard du C.P.E. croise celui du chef d'établissement, de l'assistante sociale, de l'infirmière scolaire, du conseiller d'orientation psychologue aussi, pour tenter de répondre au mieux à la situation de l'élève.

L'objectif pour le C.P.E. est de développer la motivation scolaire des adolescents (Viau, 2003, p.7) : donner un sens à leur scolarité et l'envie de venir dans l'établissement, les aider à percevoir leurs capacités et à envisager un projet. Il contribue ainsi à la construction de leurs compétences, de manière presque invisible, car les effets ne sont pas immédiats, ni dans le comportement, ni dans les résultats scolaires. Alors que nous occupons un poste de C.P.E. en

⁴⁵ La composition de l'équipe chargée de la veille éducative varie selon les établissements, du fait de l'autonomie de l'E.P.L.E.. Nous ne développons pas ici les Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire institués dans le cadre de plan de lutte contre le décrochage selon le même principe partenarial.

collège, nous avons exprimé ce sentiment d'effectuer « *un travail souterrain* » sur le long terme (Mikailoff, 2003, p.28) avec l'élève, les familles et les partenaires socio-éducatifs, un travail moins perceptible qu'une prise de sanctions, qui ne se quantifie pas immédiatement en termes de résultats obtenus mais qui vise à améliorer sensiblement la relation de l'élève avec l'institution éducative. Clavier (2014, p.4) évoque une démarche relevant d'une éthique sociale qui réussirait à accorder le projet d'autonomisation de l'élève avec l'impératif de paix sociale dans l'établissement.

2.2.2. Développer des savoirs d'action en fonction du contexte

Dans son étude consacrée plus particulièrement à *La professionnalisation des C.P.E.*, Fert (1998) a cherché à montrer que ces professionnels ont développé des compétences relationnelles pour mieux « *se positionner face à des attentes contradictoires sur le terrain* » (p.14), contribuant ainsi à faire évoluer la représentation de leur fonction dans l'établissement scolaire. L'auteur a mis en évidence la dimension éthique de la construction professionnelle des C.P.E., qui oscille entre trois composantes « *en interdépendance* » (Ibid, p.161), le rapport à soi, aux autres et à l'institution. L'analyse des modalités de formation des C.P.E. interroge donc la place de l'éthique dans la pratique professionnelle du C.P.E., en particulier celle du suivi des élèves. L'originalité du processus de professionnalisation des C.P.E. tiendrait, selon Fert, à leur rôle spécifique dans le processus de construction de l'identité sociale des jeunes et à l'équilibre relationnel qu'ils doivent développer avec les autres acteurs de l'institution.

Avec l'évolution des *Conditions de l'éducation* (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008), le domaine de la pédagogie devient essentiel dans la formation du C.P.E., comme l'atteste la modification du programme du concours du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de C.P.E. à partir de 2010⁴⁶. Tout en essayant de tenir une position « *pivot* » (Chauvigné, 2014, p.5) dans le maintien du climat scolaire, le C.P.E. tend de plus en plus à assumer des fonctions réparatrices des difficultés de scolarisation d'un public diversifié. Sa reconnaissance comme membre de l'équipe pédagogique est affirmée par les attentes institutionnelles de son expertise dans l'aide à l'élève pour son travail personnel, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication hors de la classe, l'organisation des espaces de vie scolaire et la collaboration avec les professeurs.⁴⁷

⁴⁶ Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

⁴⁷ En 2013, le domaine de l'évaluation a été ajouté au programme du concours.

Si l'action pédagogique du C.P.E. est légitimée sur le plan statutaire par sa participation aux instances ad hoc et les responsabilités qu'il exerce dans le contrôle des effectifs et de l'assiduité des élèves, il semble qu'il investisse son rôle pédagogique dans l'accompagnement de leur parcours scolaire de manière différente selon les établissements, en fonction de savoir agir qu'il a développés dans le domaine du suivi individuel. C'est en tout cas davantage par « *son utilité et son opérationnalité* » (S. Condette, 2014, p.13) sur le terrain qu'il est reconnu par la communauté éducative dans ses fonctions. Ainsi il doit faire ses preuves dans l'action par sa disponibilité, la pertinence de ses actions et des projets menés pour répondre aux besoins non seulement des élèves mais aussi des autres acteurs de l'établissement. L'accompagnement du parcours scolaire des collégiens et des lycéens implique en effet un positionnement, une attitude éducative, fait appel à des procédures de suivi, des techniques d'entretien, dans des contextes et avec des publics qui diffèrent. Savoir appréhender un contexte éducatif, repérer les besoins de ses élèves, se positionner en adulte référent, enfin s'adapter aux conditions possibles du suivi, procèdent de savoirs d'action dont certains sont implicites (Cosnefroy, 2004, p.11-30).

Dans une démarche d'investigation de l'accompagnement individualisé des élèves, nous nous attacherons en particulier aux habiletés développées par le C.P.E. pour « *conduire des entretiens, assurer une médiation, développer un sens relationnel et une capacité d'écoute* » (C.S. 5).

2.2.3. L'entretien au cœur de la pratique professionnelle du C.P.E.

L'étude du Céreq a montré que la pratique de l'entretien constituait une activité privilégiée et centrale pour les C.P.E., 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 (Condette, 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. Moment privilégié d'une relation individualisée avec l'élève, soumis à l'imprévu, l'entretien diffère selon son initiateur et ses objectifs, mais s'appuie sur quelques techniques communes. La plupart des C.P.E. évoquent de lointains souvenirs de formation à cette technique et déclarent généralement qu'ils ont forgé eux-mêmes leur pratique. Aussi les

résultats de l'entretien peuvent être au rendez-vous, lorsque l'élève prend conscience d'une situation, ou au contraire laisser un sentiment d'impuissance, voire de culpabilité lorsque l'élève repart avec sa souffrance (Cadet et al, 2007, p.51).

Défini comme une « *conversation sérieuse avec un objectif* » (Jacobi, 1995, p.51), l'entretien est à la fois situation et acte de mise en relation de plusieurs personnes. Par l'« *entre-tenir* » (Ibid., p.7), le C.P.E. crée un espace d'échanges basé sur la parole et le langage, que chacun va structurer en fonction de son organisation subjective, consciente et inconsciente. Nous retiendrons avec Mucchielli (1989, p.21) que l'entretien est un cas particulier de la communication inter- humaine, qui doit être considéré en tant que situation avec ses déterminants, sa dynamique, son langage verbal et non verbal.

L'enquête du Céreq met en évidence différents types d'entretien dans la pratique professionnelle des C.P.E. en fonction des techniques et modalités choisies, des objectifs poursuivis, de leur initiateur, mais également des conditions matérielles de leur déroulement. La situation varie en effet entre l'entretien mené dans l'espace préservé d'un bureau fermé et celui qui se déroule sur un coin de bureau au cœur d'un espace ouvert de travail. L'élève répond-il à une convocation, qui « *rimerait avec sanction* » (Cadet et al., 2007, p.47) ou bien à une invitation voire un rendez-vous ? Selon les professionnels, ces éléments peuvent dans certains cas modifier les conditions de l'accueil et la mise en confiance de l'élève. En outre, lorsque l'entretien découle de la demande d'un enseignant ou d'un élève, son objectif ne peut être clairement déterminé à l'avance par le C.P.E. qui va le mener, contrairement à celui dont il a lui-même l'initiative. Le motif, aussi, va influencer sur l'objectif poursuivi : s'agit-il d'un rappel du règlement intérieur qui s'impose à la suite d'une bagarre, d'une exclusion de cours ou d'une entrevue destinée à aider l'élève lorsque ce dernier traverse une période difficile ?

Par la pratique de l'entretien, le C.P.E. participe également aux différents dispositifs d'aide et de remédiation⁴⁸ mis en œuvre pour les élèves comme le tutorat et le Programme Personnalisé de Réussite Educative. Sa contribution à l'évaluation diagnostique des besoins de l'adolescent est importante lorsqu'on sait que la question des différences entre élèves au cours des apprentissages et le diagnostic de leurs difficultés sont souvent sous-estimés dans les établissements scolaires (Bautier et Rayou, 2009, p.5). C'est le cas lorsqu'il entreprend de tuteur un élève, voire d'organiser un dispositif de tutorat dans l'établissement.

Défini par Legrand (1982, p.119) comme un soutien méthodologique dans le travail personnel des élèves, le tutorat a une fonction capitale en collège. C'est une relation d'aide

⁴⁸ La remédiation est définie institutionnellement (BO n° 33 du 20 septembre 2007) comme la mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation.

pédagogique et éducative qui consiste à « *aider l'élève à améliorer et à intégrer son vécu scolaire, à conquérir et à assumer son autonomie et à se socialiser* » (Bédouret, 2003, p.120). Rythmé par des rencontres régulières en entretien, le tutorat mis en œuvre par le C.P.E. ou un autre adulte de l'établissement, met en œuvre un conseil individualisé, un étayage destiné à aider les élèves à repérer leur propre mode de gestion mentale habituel et à développer leur autonomie et leur sens des responsabilités.

Le C.P.E. a également une place officielle dans le dispositif de tutorat mis en place depuis la réforme du lycée en 2010⁴⁹. Ce tutorat institutionnel, qui s'appuie sur une démarche volontaire du tuteur comme de l'élève, consiste à créer, dans le cadre d'un dialogue avec un adulte référent pendant les trois années de formation lycéenne, « *les conditions propices permettant à l'élève de parfaire le développement de son autonomie* », selon les termes de la circulaire ministérielle (Circulaire sur le tutorat au lycée, 2010). Pour aider le lycéen dans l'élaboration et la personnalisation de son parcours de formation et d'orientation, le tuteur agit en coopération avec les autres membres de l'équipe éducative et oriente l'élève vers les ressources disponibles. Ainsi, le tuteur ne se conduit pas comme un guide au pouvoir absolu sur la scolarité de l'élève, mais tient compte de la complémentarité des acteurs du système éducatif pour lui donner les moyens de devenir acteur de sa propre formation. C'est dans une forme particulière d'interaction sociale entre tuteur et *tutoré* que l'étayage s'opère, et dans une démarche volontaire qui sous-tend une contractualisation entre élève et adulte. Par son approche psychopédagogique tournée vers la motivation de l'élève et l'écoute accordée à ses problèmes personnels, l'entretien de tutorat ne se différencie pas nécessairement de l'entretien de suivi exercé dans le cadre des missions du C.P.E.. Si les techniques utilisées peuvent être similaires, le cadre du suivi individualisé diffère cependant de celui du tutorat, qui consiste en un dispositif formalisé basé sur le volontariat élève et adulte.

Les possibilités d'agir en entretien sont donc variées pour le CPE et fonction de conditions multiples. La typologie de l'entretien ne peut être toujours fixée à l'avance, et c'est finalement la singularité de chaque jeune et de chaque situation qui semble influencer sur son déroulement et ses objectifs. Nous avons abordé⁵⁰ la notion de concurrence de valeurs entre C.P.E. et collègues enseignants : lorsqu'une entrevue de recadrage demandée par un acteur de l'établissement conduit finalement vers la recherche d'une médiation : certains évoquent même l'idée de « *trahison* » (Cadet et al., p.49) lorsque l'entretien ne mène pas à la punition demandée au départ.

⁴⁹ Circulaire n° 2010-011 du 29-1-2010 sur le tutorat.

⁵⁰ cf. sous –chapitre 2.1.3. p.41

Les techniques utilisées par le C.P.E. peuvent varier d'un entretien directif, très structuré, parce qu'il pose des questions pré-établies appelant des réponses précises, ou qu'il se destine uniquement à livrer des informations à l'élève, à un entretien non directif qui n'impose pas d'orientation déterminée ni de contrôle de la parole. Entre ces deux extrêmes, plusieurs degrés de non-directivité peuvent exister.

Nous attachant à la pratique d'accompagnement de l'élève, nous nous demandons comment le C.P.E. réussit, au cours des entretiens de suivi, à susciter chez l'élève l'expression de sa pensée et de ses motivations. Quelles compétences particulières développe-t-il pour adopter une posture d'accompagnant dans un cadre formel d'éducation, lorsqu'il lui apparaît que l'explicitation par l'élève de ses propres actions, pensée et agir, doit être favorisée ?

Nous avons récemment observé, dans le cadre du master 2 C.P.E. dont nous assurons la responsabilité pédagogique, que la pratique de l'entretien interroge les étudiants comme les stagiaires C.P.E. quant aux techniques utilisées mais aussi à la responsabilité individuelle qu'elle entraîne sur le devenir des jeunes. Avec la disparition des visites individuelles de stage en responsabilité dans la nouvelle configuration du master M.E.E.F.⁵¹, les formateurs n'ont plus l'occasion d'assister à un entretien élève *in vivo*, c'est-à-dire sur le terrain de stage du lauréat de concours. Cet état de fait nous interroge quant à nos possibilités d'exercer un accompagnement de nos étudiants dans l'élaboration d'une pratique qui questionne particulièrement les C.P.E. novices. Ainsi, dans l'enquête de fin d'année universitaire 2014-2015 soumise aux étudiants de master 2 C.P.E. de l'E.S.P.E. d'Aix, le thème de l'entretien revient en priorité des demandes des non lauréats pour la préparation au métier ; chez les lauréats stagiaires, le thème du suivi individuel de l'élève est cité. Par ailleurs, trois étudiants (sur les dix-huit stagiaires) ont choisi comme sujet principal de leur mémoire l'observation des entretiens de suivi par les C.P.E. afin d'envisager l'élaboration d'une grille qui les aiderait à aborder cette technique avec davantage d'aisance. Ces observations isolées ne constituent pas des indicateurs fiables attestant de besoins spécifiques de formation sur le thème du suivi individualisé et de l'entretien élève. Nous les considérons néanmoins comme des signes de leurs préoccupations avant d'entrer dans le métier.

⁵¹ Suite à la réforme de la masterisation, des TD délocalisés collectifs ont été mis en place dans l'ESPE où nous exerçons. Les visites individuelles sont assurées par l'inspection dans une visée de conseil et de contrôle des compétences acquises.

Chapitre 3. La place du C.P.E. au sein de la communauté éducative dans un contexte de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques

Nous avons vu quelles ont été les prescriptions officielles ayant marqué l'histoire du métier : le C.P.E., ex-S.G., s'est vu confié des responsabilités dans l'organisation de la vie des élèves, dans le projet éducatif de l'établissement et dans l'accompagnement du devenir et de la construction citoyenne des adolescents. Mais le changement d'appellation d'une fonction devenue plus éducative que répressive semble s'être accompagné d'une parcellisation accrue des fonctions au sein de l'établissement scolaire. Nonobstant les efforts de l'institution pour faire évoluer la formation professionnelle des personnels d'enseignement et d'éducation, la question de sa place dans l'établissement s'évalue à l'aune des représentations de son rôle dans la communauté éducative.

3.1. Le métier de CPE à l'épreuve d'une division du travail éducatif

Avec la diversification des besoins des élèves dans le système éducatif, tout se passe comme si le C.P.E., avec son équipe de vie scolaire, devenait le personnage central dans l'établissement pour faire œuvre d'éducation en traitant les problèmes sociaux et affectifs, tandis qu'à l'intérieur des salles de classe, il s'agirait essentiellement de parvenir à enseigner des savoirs.

3.1.1. D'une fonction normative attendue dans l'établissement

Dans les faits, le C.P.E. œuvre 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). Au cœur des rapports sociaux entre personnels, élèves et parents, il est amené à connaître les modalités d'existence de l'élève dans et hors les murs de la classe. Par le travail mené en collaboration avec les enseignants, l'analyse de l'assiduité et du comportement scolaires des élèves, les échanges d'informations et le suivi de la vie de classe, il apporte son soutien aux professeurs dans leur travail d'enseignement, agissant

comme un garant de leur action pédagogique (Warzee, 2008, p.2). Cependant, en prenant en charge cette dimension normative de la vie scolaire et en assumant en particulier la responsabilité de la formation citoyenne des élèves, le C.P.E. contribue malgré lui à entretenir le cloisonnement qu'il déplore entre l'éducatif et le pédagogique. Pour Condette (2013, p.22), le métier de C.P.E. symbolise ce clivage encore présent entre instruction et éducation dans le second degré et contribue à entretenir la division du travail éducatif dans l'établissement (Payet, 1997, p.21 ; Monin, 2007, pp.6-7 ; Tardif et LeVasseur, 2010, p.184). La dichotomie historique qui s'est opérée au lycée entre la logique de l'organisation et celle de la profession enseignante s'est accentuée dès lors que les effets de la massification sur les problèmes de discipline n'ont pas été corrigés par un élargissement des missions des professeurs, mais par une augmentation des personnels spécialisés pour contrôler les comportements des élèves et exercer une forme de moralisation à leur égard (Kherroubi et Van Zanten, 2000, p.67 ; Kherroubi, 2008, p.592). La prise en charge des différentes formes de déviance scolaire revient ainsi au C.P.E. capable d'une véritable « *allégeance* » (Monin, 2007, p. 2) à l'institution en tenant son rôle d'urgentiste pour assurer la continuité du service, et ce jusqu'à la périphérie de l'établissement lorsqu'il déploie son activité auprès des familles et des partenaires extérieurs du domaine sanitaire, social et juridique.

Dans les établissements dits « *difficiles* », où se concentrent des publics dont les caractéristiques s'éloignent de l'élève idéal (Kherroubi et Van Zanten, 2000, p.66), les enseignants accordent cependant une place grandissante à l'action éducative et tentent de construire une relation pédagogique différente avec les élèves pour gérer l'ordre dans la classe. Mais les recherches menées sur la problématique de prise en charge des élèves perturbateurs par l'équipe des enseignants et C.P.E. (Grimault-Leprince, 2014 ; Kherroubi et Van Zanten, 2000 ; Monin, 2007 ; Payet, 1997) montrent une fragilité de la complémentarité des rôles éducatifs entre ces différents personnels, qui résulte davantage de négociations locales visant à conserver l'autonomie de chaque catégorie professionnelle que d'une construction pérenne de processus collaboratifs fondés sur des objectifs communs. Les C.P.E. constituent donc « *une force d'appui* » (Kherroubi, 2003, p.331) à distance des pratiques disciplinaires de leurs collègues enseignants, en structurant de l'extérieur de la classe leur autorité pédagogique. Ils tendraient alors à se placer comme interlocuteurs privilégiés des élèves par leur aptitude à l'écoute et à la compréhension de leurs difficultés éprouvées face aux enseignants, et mettraient ainsi à profit leur travail administratif de contrôle et de

recensement des manquements au règlement intérieur pour engager le dialogue avec les élèves fautifs.

3.1.2. Au rôle de pédagogue auprès des élèves

Qu'il favorise les apprentissages par la dimension organisationnelle de son action dans l'établissement, ou par l'aspect psychosocial de ses interventions auprès des élèves, le C.P.E. fait littéralement un bout de chemin avec les adolescents durant leur vie scolaire. Son référentiel de compétences (2013) le reconnaît officiellement dans son aptitude à accompagner le parcours de l'élève, tant sur le plan pédagogique qu'éducatif. Ce rôle est d'une certaine manière conforme à l'étymologie grecque du terme : le pédagogue est l'accompagnateur des apprentissages, chargé d'accueillir l'élève, de recueillir ses confidences pour lui permettre de passer de son milieu naturel de vie à celui de l'apprentissage et de l'émancipation (Pain, 2002, p.118). Le *paidagōgos*, « celui qui conduit l'enfant à l'école »⁵², était en effet l'esclave chargé du transport de l'enfant, de la mère vers le lieu de l'enseignement. Il facilitait l'accès à l'enseignement, rendait possible le travail avec le *didaskalos*, « celui qui enseigne » (Larousse, 1866-1879, t.VI, p.766). Sans le pédagogue qui se chargeait de l'éducation morale de l'enfant et de sa protection contre les dangers de la rue, il était impossible à ce dernier d'entendre l'enseignement ni d'atteindre le savoir. Le pédagogue⁵³ est donc celui qui accueille la parole de l'« enseigné » (Pain, 2002, p.119), recueille ses confidences et ses possibles angoisses pour l'accompagner vers l'accès au savoir.

Aujourd'hui la contribution effective du C.P.E. à la prise en charge pédagogique des élèves ne va pas de soi et n'est pas toujours légitime aux yeux de ses collaborateurs institutionnels. La parole est au centre de la relation C.P.E. – élève, elle en est la « respiration » (Pain, 2011, p.38). Mais cette place laissée à la parole de l'élève ne risque-t-elle pas d'affaiblir l'autorité des adultes qui attendent l'intervention d'un « représentant de la loi », ou d'un « juge de paix » (Obin, 1997, pp.7-8) capable de préserver l'intégrité de l'espace scolaire et des relations humaines qui s'y nouent? Dans le cadre du suivi de la scolarité des élèves assuré en collaboration avec les enseignants, et en particulier pour ce qui concerne l'assiduité et le comportement, le C.P.E. pratique régulièrement l'entretien individuel pour faire le point sur

⁵² Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, dir. F.Buisson, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Le Grand dictionnaire universel du 19^e siècle de Larousse renseigne également (t. XII, p.491) sur l'origine grecque du terme formé de *pais* (enfant) et *agein* (conduire).

⁵³ Le dictionnaire de Buisson signale à la page *pédagogies*, l'existence sous l'ancien régime de « pensionnats où quelques élèves étaient réunis sous la direction d'un instituteur appelé *pédagogue*, qui habituellement ne donnait pas lui-même l'enseignement, mais conduisait aux classes des collèges les enfants dont il était chargé, et surveillait leur conduite et leur travail ».

leur scolarité. Il est reconnu dans l'établissement pour ses compétences en la matière, de par sa formation sur la psychologie de l'adolescent et son expertise dans la gestion des conflits et des sanctions. Cette démarche d'entretien, qui constitue un moment important du développement de la fonction éducative du C.P.E., est pourtant mal connue et parfois perçue comme une activité secondaire accusée de consommer un temps précieux qui pourrait être exploité à meilleur escient dans le maintien de l'ordre et de la paix sociale dans l'établissement (Cadet et al., 2007).

3.1.3. Un décalage des représentations

La vision du métier de C.P.E. et les attentes des acteurs de l'établissement à son égard sont davantage tournées vers son action organisationnelle et normative, comme le montrent les travaux de recherche qui analysent l'activité du C.P.E. à partir de sa place dans l'établissement et de son positionnement vis-à-vis de ses partenaires (Barthélémy, 2000 ; 2004 ; 2005, 2014). Alors que l'institution engage aujourd'hui l'ensemble des acteurs de la communauté éducative à s'investir dans le champ de la vie scolaire, des tensions émergent sur le terrain pour en envisager le pilotage autour du C.P.E., ce qui rend son métier particulièrement dépendant des facteurs de contexte d'exercice (Barthélémy, 2014, p.4) dans un système scolaire de moins en moins homogène notamment en termes d'application du règlement intérieur et des sanctions (Politanski et Tribby, 2007, p.6). Cette situation particulière d'un professionnel évoluant en perpétuelle relation avec les différents acteurs de l'établissement a justement permis au C.P.E. d'adapter ses compétences aux différentes situations qu'il rencontre, tout en conservant une certaine autonomie pour innover dans un style de travail qui lui est propre (Barthélémy, 2014, p.7).

Dans une étude menée sur treize lycées de l'académie de Grenoble, Barthélémy (2004, pp.1-9 ; 2005, pp.117-127) a mis en évidence deux types de décalages :

- celui des représentations du CPE entre les différents acteurs de l'établissement ;
- celui entre les attentes des prescriptions et les pratiques réelles des CPE sur le terrain.

Les CPE considèrent en majorité qu'ils appartiennent à l'équipe pédagogique alors qu'ils sont perçus par la moitié des personnels de direction comme membres de l'équipe administrative. Cependant, les chefs d'établissement attribuent en majorité le suivi de l'élève au domaine de responsabilité du C.P.E. relatif au fonctionnement de l'établissement. Quant aux enseignants, ils perçoivent davantage la collaboration avec les C.P.E. autour des problèmes d'absence et de violence, qu'au sujet du suivi de leur scolarité ou de l'aide à la mise en place de projets.

En soumettant un questionnaire sur les domaines d'action du C.P.E. aux chefs d'établissement, professeurs, élèves et CPE eux-mêmes, l'objectif était d'identifier l'impact d'un dispositif d'aménagement du temps scolaire sur les représentations de son rôle. Il s'est avéré que celles-ci diffèrent en fonction du contexte et selon les acteurs (Barthélémy, 2005, p.137). La mise en place d'un nouveau dispositif qui engage les différentes parties autour d'un projet commun entraînerait ainsi une transformation des regards portés sur la profession de C.P.E. et la mise en œuvre d'une réelle collaboration. Cependant c'est dans les établissements de taille importante et situés en banlieue que la place du C.P.E. dans l'équipe pédagogique est la moins reconnue, du fait du grand nombre d'élèves accueillis et des fréquents problèmes d'ordre disciplinaire. En résumé, les représentations des différents acteurs sur le rôle de C.P.E. interviendraient dans la définition de sa position au sein de l'établissement scolaire. Les C.P.E. eux-mêmes adapteraient leur propre représentation de leur métier, en affirmant dans les établissements où leur rôle pédagogique est le moins reconnu le rôle majeur de la discipline et du respect des règles (Ibid., p.140). Un consensus s'établirait ainsi entre C.P.E., enseignants et personnels de direction, produit de l'élaboration d'une représentation commune construite en fonction des différents acteurs et du contexte d'établissement. L'auteure attribue la difficile reconnaissance du rôle pédagogique du C.P.E. à une méconnaissance du travail de chacun des acteurs et une incompréhension entre professeurs et C.P.E. quant à leurs possibilités de collaboration.

En analysant la coopération entre enseignants de collèges et C.P.E. lors des exclusions de classe, Grimault-Leprince (2014) montre également qu'il peut exister une incompréhension entre ces acteurs quant au rôle de médiation qui peut être exercé par les personnels d'éducation pour réguler certains « *désordres scolaires* » (p.9). Les attentes des professeurs sont tournées vers un renforcement de leur position par la décision de mesures répressives de la part du C.P.E., entraînant ce dernier dans un conflit de loyauté entre élèves et adultes, qui semble empêcher tout processus d'accompagnement par la médiation. Dans un contexte où des pratiques disciplinaires illégitimes voire humiliantes persistent encore dans les établissements scolaires (Ibid., p.2), l'organisation de la prise en charge des élèves punis par les enseignants ne facilite pas la coopération de ces derniers avec les C.P.E. et accentue même le phénomène de l'attribution du « *sale boulot* » aux responsables du service de vie scolaire (Payet, 1997, p.21). Il s'agirait de penser différemment la relation aux élèves au lieu de focaliser celle-ci sur la question de l'ordre scolaire (Grimault-Leprince et Merle, 2008, p.263).

Néanmoins le C.P.E. intervient fréquemment, et en particulier au collège, dans la prise en charge pédagogique des élèves, notamment de ceux en difficulté scolaire. Il développe une méthodologie propre à assurer leur suivi individuel (recueil de données auprès de l'équipe pédagogique, élaboration de grilles de suivi, entretien autour du projet de l'élève) et collectif (animation d'heures de vie classe, élaboration d'outils de suivi de la classe en relation avec le professeur principal). Selon Rémy et al. (2010, pp.168-169), cette fonction de suivi pédagogique est devenue essentielle dans le métier depuis l'adoption d'une logique de résultats dans le système éducatif à partir de la fin des années quatre-vingt. Les nombreuses informations que le C.P.E. est à même de synthétiser sur l'élève éclairent les décisions relatives à son parcours au-delà des seules performances scolaires. Les entretiens menés pour le Céreq auprès de C.P.E. de l'académie d'Aix-Marseille (Cadet et al., 2007) ont dévoilé la nécessité pour les professionnels interrogés de déployer leur activité relationnelle visant à être à l'écoute des élèves et à travailler en complémentarité avec les autres membres de la communauté éducative pour prendre en compte la singularité des adolescents et favoriser leur autonomisation. En outre, une organisation stratégique du travail des personnels de l'équipe vie scolaire leur permettrait de se rendre davantage disponibles pour investir le champ de l'accompagnement des élèves en difficulté.

Dans le cadre de la nouvelle mise en œuvre de l'enseignement de la morale laïque prévue à la rentrée scolaire 2015, le C.P.E. pourra trouver l'occasion de développer cette dimension de son activité. Le rapport remis au ministre en 2013 propose ainsi de transformer l'heure de vie de classe en conseil de vie de classe qui associerait enseignants et C.P.E., afin d'animer une réflexion éducative sur la discipline et les règles de vie dans la classe et l'établissement, les modes de résolution des conflits et les problèmes du travail scolaire (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013, p.43). Ces orientations de politique pédagogique s'appuient sur une contribution du C.P.E. à l'organisation mais aussi à l'animation pédagogique de l'établissement scolaire comme lieu de vie et d'apprentissage de compétences sociales et civiques. La reconnaissance des différentes dimensions de l'activité éducative et pédagogique du C.P.E. semble donc bien pérennisée par les textes réglementaires et les orientations ministérielles de politique éducative. Il existe cependant un écart entre ces prescriptions et la réalité effective que revêtent la place et le rôle qu'ils peuvent investir sur le terrain.

3.2. Le C.P.E. accompagnateur de l'élève : pédagogue ou éducateur ?

Nous souhaitons maintenant dépasser le problème du poids des représentations sur les pratiques effectives du C.P.E. en envisageant son rôle d'accompagnateur dans le cadre de la vie scolaire de l'élève, afin d'articuler les dimensions individuelle et collective de son action éducative et pédagogique. Nous commencerons par définir le cadre de son activité d'accompagnement avant d'aborder sa place dans l'équipe pédagogique.

3.2.1. Le rôle pédagogique du C.P.E. dans le cadre de la vie scolaire de l'élève

Définir les concepts de vie scolaire, d'éducation et de pédagogie s'avère nécessaire pour lever certaines ambiguïtés causées par des représentations faussées. Celles-ci relèvent dans le second degré d'une dissociation historique des pôles de l'action pédagogique et éducative. En délimitant précisément le champ de notre étude, nous cherchons à dissiper les malentendus que suscite la prise en charge pédagogique de l'élève par le C.P.E., celle-ci ne pouvant plus s'inscrire dans une stricte répartition des rôles avec les enseignants (Remy et al., 2010, p.167).

La vie scolaire doit être entendue en tant que concept d'une responsabilité collective centrée sur les élèves, pour ne pas se restreindre au service dont le C.P.E. assure la responsabilité et l'animation. Ainsi le C.P.E. œuvre pour l'éducation des élèves dans le domaine de la vie scolaire qui se définit comme « *le cadre normatif et les événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire* » (Obin, 2007, p.74).

« *Va à la vie scolaire !* » est l'expression maintes fois prononcée dans les établissements pour signifier à un élève qu'il doit se rendre dans le service ainsi nommé, pour justifier ses absences ou y rester lors d'une exclusion de cours. L'amalgame entre notion et lieux de vie scolaire (Boulineau et Duchemin, 1994, p.6) conduit trop souvent à ne retenir de ce terme que la différenciation entre l'espace de la classe et celui hors-classe, séparant la sphère éducative de celle de l'enseignement. Or l'élève reste le même individu dans et en dehors de la classe, il ne se divise pas en deux sujets différents, ce qui ne l'empêche pas d'adopter une attitude particulière en fonction de l'environnement dans lequel il se trouve.

Soussan (1988, p.48) attribue trois fonctions à la vie scolaire :

- organisationnelle, propre à améliorer le fonctionnement de l'établissement et valoriser l'action collective ;

- fusionnelle, en développant un climat affectif et relationnel basé sur des valeurs de respect et de solidarité ;

- transitionnelle, comme un sas facilitant le passage de l'élève de la vie à l'école à la vie sociale, par sa responsabilisation et son autonomisation.

Cette définition fonctionnelle clarifie le concept : nous pouvons dire que la vie scolaire englobe « *tout ce qui permet à l'acte d'éduquer de réussir* » (Ibid., p.6), et favorise la compréhension par l'élève du sens de son expérience scolaire dans sa globalité.

Une relation éducative s'instaure inévitablement dès lors que l'action pédagogique ne se réduit pas à la transmission de savoir pour investir le champ tout entier de la vie scolaire. Cette relation engage élève et acteur éducatif dans « *une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* » (Postic, 1979/2001, p.9).

La réflexion menée par Pain (2002) sur le « *concept pédagogique* » (p.118) de vie scolaire nous a également éclairée⁵⁴ quant au rôle d'accueil de la parole de l'élève tenu par le C.P.E. pédagogue, « *celui qui parle avec* » l'apprenant (Ibid., p. 119) dans l'établissement. L'étymologie a été convoquée pour évoquer sa fonction pédagogique en lien avec ses missions. Nous pouvons ainsi dans notre étude considérer le CPE en tant que pédagogue, ce qui n'est pas contradictoire avec la fonction éducative qui caractérise son métier.

Selon Fabre (2014), la pédagogie se définit dans une acception durkheimienne comme « *une discipline praxéologique qui tend à l'amélioration de l'action éducative par la critique et l'innovation* » (p.502). La réflexion suit l'action dans le processus, rendant l'échec structurel à la pédagogie. Nous retenons donc pour notre recherche que l'action pédagogique du C.P.E. auprès de l'élève relève d'une fonction d'accompagnement exercée par un praticien qui « *se préoccupe de l'efficacité de son action* » (Raynal et Rieunier, 2012). Fondée sur des valeurs et des hypothèses relatives au développement des individus, la pédagogie prend en compte l'élève en tant que sujet adolescent, voué à se transformer.

3.2.2. Sa position incertaine au sein de l'équipe pédagogique

La conciliation de l'action éducative avec la contrainte collective est au cœur de la fonction pédagogique du C.P.E.. Il en découle une réflexion sur son éthique professionnelle dans un contexte où la dimension managériale et stratégique du métier risque de se heurter à la réalité de pratiques essentiellement tournées vers l'accompagnement des élèves et le maintien d'un

⁵⁴ cf. Supra Ch. 3.1.1. p.50

climat scolaire serein (Chauvigné, 2014, p.102). Le C.P.E. est comme « *tirailé entre deux pôles* » (Politanski et Tribby, 2007, p.3), celui de la socialisation et celui du projet de l'élève. L'actualité de son métier requiert une articulation entre des compétences d'accompagnement du parcours de l'élève et des compétences de mise en relation des partenaires à l'intérieur de la communauté éducative, alliées à une expertise dans le domaine de la relation d'accompagnement éducatif de la vie des groupes d'adolescents (Ibid. p.4). En s'employant à agir en relation avec les autres membres de la communauté éducative, le C.P.E. développe en effet des compétences destinées à répondre à des besoins précis, voire à pallier certains manques. Le problème posé par la conception d'un véritable programme des heures de vie de classe est significatif à cet égard : c'est le plus souvent en fonction de situations précises, de besoins ponctuels, que le C.P.E. élabore un projet pédagogique pour lequel il convoquera, ou bricolera, des savoirs de métier. Les compétences d'adaptation ont leurs limites, et la complexité des situations éducatives requiert une véritable réflexion professionnelle sur l'expertise pédagogique propre au C.P.E..

Le sujet de notre étude est bien le C.P.E. « *en pédagogie* » (Hameline in Houssaye, 1988/1992, p.8), inscrit dans un triangle élève-professeur-savoir dont l'un des éléments reste le tiers-exclu (Houssaye, 1988/1992, p.233)⁵⁵. Agit-il comme un passeur non pas *de* mais *vers* le savoir ? Si l'instituteur a dès l'instauration de l'école primaire obligatoire assuré l'éducation morale des enfants en même temps que leur instruction, l'existence d'un personnel spécialisé en éducation en collège et lycée a conduit à une parcellisation de la prise en charge éducative des adolescents. Nous avons vu que la séparation entre instruction et éducation semble perdurer dans le second degré du système éducatif français du fait même de l'existence d'une distinction entre personnel d'éducation et d'enseignement (Condette, 2013). La *vie scolaire* reste une notion éloignée du contexte professionnel des enseignants (Perrenoud, 2007). L'action pédagogique du C.P.E. est légitimée par son statut et ses missions, mais la reconnaissance effective de ce rôle par l'équipe enseignante ne va pas de soi, comme le déplore Zakhartchouk (2007, pp.103-109). Pourtant des modalités efficaces de collaboration pédagogique entre CPE et professeurs peuvent être conçues et mises en œuvre tant au niveau de l'établissement, que de la classe et de l'élève, dès lors que le C.P.E respecte

⁵⁵ Pour Houssaye, le pédagogue agit tel un équilibriste qui doit privilégier l'un des axes du triangle pédagogique, « enseigner », « former », « apprendre », sans nier totalement les deux autres. Il est encore question de positionnement, puisqu'il devra choisir les deux éléments de la situation pédagogique parmi le professeur, l'élève et le savoir. Le tiers exclu jouera le « mort » ou à défaut, le « fou » si l'équilibre se rompt.

un principe de non-ingérence pédagogique aux yeux des élèves, et que l'enseignant ne s'octroie pas le monopole de la pédagogie.

La position du C.P.E. dans l'équipe pédagogique est pour le moins inconfortable car il n'occupe pas une place fixe en fonction d'un savoir commun à transmettre à tous. Si l'on considère qu'elle bouge en fonction de celui ou de celle qu'il accompagne, elle est par essence mouvante et difficile à faire reconnaître. Elle peut aussi varier en fonction de la posture adoptée face à l'élève selon les situations éducatives qu'il est nécessaire d'aborder dans leur complexité. Formé à la connaissance de l'adolescent, averti des problématiques familiales et personnelles de ses élèves par les relations qu'il entretient avec différents partenaires de l'équipe éducative, son statut dans l'E.P.L.E. lui confère un cadre de travail propice à l'instauration d'un dialogue pédagogique, mais dans des conditions diverses en fonction de l'environnement de travail (Barthélémy, 2000, p.125).

3.3. Son rôle de coordination de la vie démocratique et de promotion de la citoyenneté des élèves

La logique de l'accompagnement concerne le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif (C.S. 5) mais aussi sur le plan de sa formation à une citoyenneté participative (C.S.7). Elle relève donc d'une posture générale qui s'applique à deux domaines d'intervention, le suivi individualisé et l'organisation de la vie démocratique dans l'établissement. C'est maintenant le rôle du C.P.E. dans cette éducation citoyenne qui nous intéresse : comment contribue-t-il à l'apprentissage par les élèves de l'exercice de leur citoyenneté, et par conséquent à leur socialisation ? Nous verrons que la place accordée à l'expression des droits des élèves n'est pas complètement acquise dans les établissements scolaires. Enfin, son expertise dans le domaine de l'action éducative risque d'entretenir une séparation des tâches si l'ensemble de la communauté éducative ne se saisit pas de cette problématique.

3.3.1. L'accompagnement des élèves dans leur apprentissage de la citoyenneté

Le développement du sentiment d'appartenance à l'établissement, condition indispensable de la persévérance scolaire⁵⁶ et par conséquent de la réussite, passe par une politique favorisant l'engagement des élèves dans la vie de leur établissement. C'est un axe privilégié de l'activité du C.P.E., comme nous l'avons évoqué à propos des textes prescriptifs. « *Accompagner les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative* » (C.S. 6 du référentiel 2013) implique donc le C.P.E. dans des actions de formation au mandat de délégué et de promotion des instances participatives telles les Conseils de Vie Lycéenne et Collégienne⁵⁷ (C.V.L., C.V.C.) et des associations type loi 1901 dédiées à l'animation socio-éducative et culturelle dans l'établissement foyer socio-éducatif en collège et maison des lycéens (F.S.E., M.D.L.).

Membre lui-même des instances consultatives et délibératives de l'E.P.L.E., nous remarquons déjà que la place qu'il y occupe peut varier en fonction du contexte d'établissement. Ainsi, lorsqu'il est l'unique C.P.E., ou le plus ancien de l'établissement, il est membre de droit du conseil d'administration, aux côtés du chef d'établissement, de l'adjoint et du gestionnaire. A ce titre il est soumis à un devoir de loyauté dans les décisions auxquelles il va prendre part. S'il s'avère qu'il n'est pas le seul chef du service vie scolaire, il peut siéger dans cette même instance en qualité d' élu, cette fois aux côtés des enseignants. Le même statut et la même fonction exercés dans un établissement peuvent donc conduire à des positionnements professionnels quelque peu différents dans les instances. De la même manière, sa posture en conseil de classe peut varier selon qu'il y siège en qualité exclusive de C.P.E. pour apporter son expertise aux débats, ou qu'il en assume la présidence sur la demande de son chef d'établissement, au regard du nombre important de divisions dans l'établissement. Dans ces deux cas, nous pouvons imaginer, avant d'explicitier le rôle de promotion de la citoyenneté des élèves par le C.P.E., que les représentations des autres participants de ces instances, et en particulier des élèves, puissent varier en fonction de la place qu'il y occupe, et que cela interfère sur l'accompagnement des élèves dans leur formation citoyenne.

⁵⁶ L'usage du terme de persévérance scolaire, d'inspiration québécoise (Projet pour améliorer la diplomation et la qualification des jeunes avant l'âge de vingt ans), s'est développé en France, avec les Journées de la persévérance scolaire, dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire.

⁵⁷ Depuis 2000, le CVL est obligatoirement consulté pour toute question touchant à la vie scolaire ou pédagogique du lycée. Les CVC, dans les collèges, étaient jusqu'à ce jour expérimentaux. Depuis la rentrée 2015 leur création est encouragée dans chaque collège.

Si la participation des élèves à la vie des établissements est restée balbutiante depuis son officialisation en 1968 jusqu'à la loi Jospin de 1989, les textes réglementant leurs droits et leurs devoirs se sont multipliés à partir du décret de 1991 qui est resté la base juridique dans ce domaine. Le principe général réside dans un apprentissage progressif de la responsabilité entre le collège et le lycée, ce qui justifie l'octroi de droits supplémentaires pour les lycéens, tels le droit de réunion, de publication et d'association. C'est à la suite des différents mouvements lycéens en France que les conditions d'un dialogue plus efficace entre élèves et adultes de l'établissement ont été successivement réformées entre 1991 et 2010.

En 2000, la création des C.V.L. devient obligatoire dans le « *souci d'instaurer un dialogue plus efficace entre les lycéens et les autres membres de la communauté éducative, sur toutes les questions relatives à la vie et au travail scolaires* » (Becquet, 2002, p.5). Les réticences alors formulées par les enseignants (Ibid., p.16) ont dévoilé l'impact d'une politique de développement de la participation citoyenne des élèves sur la politique même de l'établissement et ses enjeux de pouvoir.

Les travaux de Condette (2007 ; 2009) montrent également que la participation des élèves aux instances est plus problématique aux yeux des enseignants lorsqu'il s'agit d'assemblées décisionnelles comme le conseil de classe ou le conseil d'administration, par crainte de ne pouvoir maîtriser les débats. Ainsi, si le développement de la vie associative est accueilli favorablement par les adultes de l'établissement, en tant qu'espace de détente et de rencontre sans impact sur la vie pédagogique de l'établissement (Condette - Castelain, 2009, p.56), il n'en va pas de même pour les instances délibératives au sein desquelles risquent de se cristalliser les désaccords sur l'application du règlement intérieur ou bien la notation des élèves.

Face aux nouveaux enjeux éducatifs et dans le but de sauvegarder la transmission des valeurs républicaines, c'est tout un parcours citoyen de l'élève qui devra être aménagé dès l'école élémentaire à partir de la rentrée 2015, avec l'introduction de l'enseignement de la morale laïque et la mise en place des C.V.C. en collège.

L'enjeu professionnel est donc important pour les CPE qui de manière générale, encouragent les élèves à participer aux différentes instances institutionnelles dans une finalité de formation de citoyens responsables (Ibid., 2009, p.59). Pourtant, lors de l'instauration des C.V.L. en 2000, l'accueil fut plutôt mitigé (Becquet, 2002, p.18), probablement du fait des difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier : d'une part la relation de « *face à face* » leur semblait mieux adaptée pour répondre aux problèmes de vie scolaire ; d'autre part ils

souffraient encore de devoir jouer le rôle de surveillant général pour dompter les élèves perturbateurs et de manquer de temps pour s'engager dans d'autres activités.

Du côté des élèves, l'intérêt de s'engager dans ce C.V.L. dépend des possibilités réelles de dialogue qui reposent sur la « *présence d'interlocuteurs attentifs et loyaux* » (Becquet, 2009, p.77) et sur la capacité à disposer des compétences nécessaires pour prendre la parole à bon escient. Le manque de crédibilité accordé aux élèves élus est également relevé dans le rapport remis en 2013 au ministre de l'éducation nationale pour un « *acte II de la vie lycéenne* » (Dufour-Tonini, 2013, p.17). Leur parole semble peu écoutée⁵⁸, leur engagement peu valorisé et mis en balance avec leur travail scolaire, les apprentissages effectués s'inscrivant encore « *dans une dichotomie entretenue entre le champ éducatif et le domaine pédagogique* » (Ibid., p.37).

Face à un engagement lycéen qui reste encore très timide, il semble donc que nous devions nous interroger sur la nature de l'accompagnement des élèves leur permettant de s'investir dans la vie lycéenne et assurer ensuite leur mandat. Bien qu'il soit expressément missionné pour « *assurer la formation des délégués* » et « *les accompagner dans la prise de responsabilités* » (Référentiel 2013), et considéré par les élèves élus comme l'interlocuteur privilégié sur ces questions (Dufour-Tonini, 2013, p.24), il va s'agir pour le C.P.E. de ne pas se positionner en responsable exclusif de l'animation de la vie lycéenne, au risque d'accentuer encore « *le peu d'intérêt et d'implication de ses collègues enseignants dans ce domaine* » (Condet-Castelain, 2009, p.60), significatif d'un cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique.

3.3.2. L'action éducative du C.P.E. : visée socialisatrice et d'épanouissement personnel

Au-delà d'une « socialisation des jeunes générations » (Durkheim, 1922, p.51), l'action éducative consiste aujourd'hui, comme nous venons de le voir, à éduquer à la citoyenneté. Par son étymologie double, « *educare* » signifiant nourrir, prendre soin de, et « *educere* », conduire vers, élever, l'action d'éduquer conduit à apporter des connaissances comme nourriture de l'esprit mais aussi à favoriser l'émergence de toutes les possibilités du sujet (Mialaret, 2011, p.9)⁵⁹. C'est pourquoi l'éducabilité est un principe consubstantiel à l'acte d'éduquer, un postulat éthique qui reconnaît la valeur de l'Autre (Meirieu, 1991, p.31) et dans

⁵⁸ « *Nous sommes des ventilateurs, nous brassons du vent car notre parole n'est ni entendue ni écoutée* », a déclaré l'un des lycéens auditionnés par la commission (Dufour-Tonini, 2013, p.18).

⁵⁹ Selon Olivier Reboul (2010b, p. 15), « éducation » viendrait uniquement du verbe *educare*, qui signifie élever des animaux ou des plantes et, par extension, avoir soin des enfants.

lequel le C.P.E. se reconnaît, lui dont l'action vise l'épanouissement individuel et collectif des élèves. C'est à cette condition qu'il est possible de transmettre un héritage fondé sur des valeurs, pour permettre à l'élève d'accéder progressivement à la culture, « *qui distingue l'homme de l'animal* » (Reboul, 2010a, p.26).

Cependant existe-t-il un éducateur dont le projet n'est pas, d'une certaine manière, d'instrumenter autrui pour donner à son action un but social ? Eduquer consisterait toujours « *à adapter des individus à un environnement donné, à les préparer à l'exercice de leurs rôles sociaux dont les contenus sont toujours plus ou moins déterminés* » (Ibid., p.61). L'éducateur ne joue pas son rôle de « *responsable du monde* » s'il ne le représente pas, s'il n'en donne pas les clés pour le connaître et le comprendre (Arendt, 1954/1972, p.243). Pour mener à bien cette action socialisante tout en donnant les moyens à chacun de développer sa personnalité, de faire des choix, de valoriser ses projets, le CPE participe à transmettre des valeurs qui unissent et libèrent à la fois, « *valeurs d'intégration sociale et valeurs de libération individuelle* » (Reboul, 2010a, p.117), combinaison de valeurs contradictoires inhérente à tout entreprise éducative.

De la place qu'il occupe dans l'établissement scolaire, le C.P.E. éduque par le fait de son statut et en sa qualité d'acteur institutionnel. Il joue également un rôle éducatif par sa présence quotidienne dans la vie scolaire de ses élèves, par cette action « *inconsciente* » (Durkheim, 1922/2006, p.69) de tous les jours qui va se traduire dans des attitudes et une posture, dans des discours et des actions. Son regard d'éducateur dépasse les limites du comportement strictement scolaire de l'élève pour considérer l'adolescent. D'après Politanski et Tribby (2007), il existe cependant un risque d'« *absorption sociale* » (p.3) de l'activité du CPE dans l'établissement dès lors que le social, par le biais d'un fonctionnement institutionnel, menace de supplanter l'éducatif. Attendu dans son rôle de conseiller technique de la communauté éducative, en particulier dans l'organisation de la vie des élèves et le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement, le C.P.E. est confronté au paradoxe d'une action éducative qui tente de conjuguer l'épanouissement personnel de l'individu avec son adhésion à des normes sociales. L'intention éducative peut-elle réellement se réaliser dans ces conditions ?

Conclusion et conception d'une problématique

Dans cette première partie dédiée au questionnement professionnel, nous avons établi une synthèse de l'état des recherches récentes menées sur le C.P.E. qui ont éclairé notre réflexion, et mis en évidence quatre axes principaux étroitement imbriqués entre eux, selon lesquels le métier de CPE a été jusqu'à aujourd'hui étudié :

- La construction historique du métier et son impact sur l'identité professionnelle du C.P.E. (Condette, 2013 ; J-F. Condette, 2014 ; Focquenoy - Simonnet, 2014 ; Tschirhart, 2007, 2013 ; Verneuil et Savoie, 2013).
- La formation au métier et l'évolution de sa professionnalisation (Barthélémy, 2007 ; 2012 ; Chauvigné, 2014 ; Clavier, 2014 ; Fert, 1998 ; Politanski et Triby, 2007 ; Vitali, 2014).
- Sa place au sein de la communauté éducative et sa collaboration avec les autres acteurs dans un contexte persistant de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques (Barthélémy, 2000 ; 2005 ; 2014 ; Grimault-Leprince, 2014 ; Monin, 2007).
- Son rôle de coordination de la vie démocratique dans l'établissement et de promotion de la citoyenneté des élèves (Becquet, 2009 ; Condette, 2007 ; 2009).

Cette organisation de notre réflexion montre que la problématique de l'effectivité d'une activité d'accompagnement des élèves par le C.P.E. dans l'établissement scolaire ne peut être comprise qu'en adoptant une démarche systémique complexe (Le Moigne, 2006 ; Morin, 2005 ; Rosnay, 1975).

L'approche systémique nous permet d'envisager qu'une situation entremêle plusieurs problèmes qui « *ne peuvent être résolus indépendamment les uns des autres* » (Lapointe, 1993, p.2). Le système a en effet été défini par Rosnay (1975) comme « *un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but* » (p.91).

Selon Le Moigne (1994/2006, pp.4-5), les quatre concepts clés pour comprendre ce qu'est un système sont :

- la *totalité*, ou ce qui permet une perception globale du phénomène étudié. Ainsi nous ne pouvons pas isoler la relation éducative qui lie C.P.E. et élève des interactions avec les autres acteurs de l'Ecole ni du fonctionnement global de l'établissement.
- L'*interrelation*, selon laquelle les différents éléments du système sont reliés entre eux par des liens linéaires et des boucles de rétroaction. Nous comprenons par là qu'une action spécifique du C.P.E., dans le cadre d'un entretien par exemple, ne provoquera

pas uniquement un effet ciblé sur l'élève mais pourra entraîner d'autres effets par effet feed-back sur la relation à l'enseignant par exemple.

- *L'organisation des éléments du système*, à la fois structurelle et fonctionnelle. Toute relation C.P.E.-élève étudiée se définit dans un cadre et comporte un réseau de connexions entre ses différents éléments, tels l'espace -temps et lieu dans lequel elle se déroule, les raisons qui ont initié la situation, etc. Elle fonctionne de manière plus ou moins autonome par rapport au reste de l'environnement.
- La *complexité*, définie par l'incertitude des événements et le haut degré de relation entre les différents éléments de la situation. Le C.P.E. doit en effet s'envisager comme un être complexe (Morin, 2005, p.89), forcément affecté par son environnement socio-historique et culturel, et en relation, donc en interaction avec les autres membres de l'institution. Il a différents rôles à jouer, en fonction des situations, qui induisent comme nous l'avons vu différentes postures, celles de l'éducateur visant à la fois à préserver l'organisation collective et à faire grandir l'individu, celles du pédagogue qui accompagne l'élève sur son chemin.

Suivant cette approche, et partant de l'origine et de l'évolution du métier, nous avons d'abord recherché en quoi l'héritage du surveillant général influence aujourd'hui encore la représentation et la fonction du C.P.E. dans l'établissement scolaire, nuisant à la visibilité de l'action pédagogique qu'il exerce auprès des élèves.

Nous avons alors appréhendé la place et le rôle du C.P.E. dans l'E.P.L.E. par un éclairage juridique sur ses missions, et mesuré la pluralité des tâches qui lui incombent dans un environnement toujours en évolution, ce qui nécessite une grande capacité d'adaptation de sa part.

La professionnalisation du métier a été ensuite abordée, posant la question de son identité, pour témoigner de l'évolution de ses compétences afin de répondre dans le cadre de la politique de l'établissement, donc en fonction de contextes singuliers, aux besoins d'un public d'élèves qui s'est diversifié et requiert une attention et une écoute soutenues. Tout en se centrant sur son intervention éducative en direction de l'élève, en particulier dans le cadre privilégié d'entretiens individuels, le C.P.E. doit composer avec les demandes multiples de l'institution, liées en particulier à son rôle de gardien des valeurs et de l'ordre, et d'expert dans la relation éducative.

Finalement, les attentes contradictoires des prescriptions officielles se cristallisent sur le terrain de sa pratique professionnelle en raison d'une division accrue du travail éducatif (Payet, 1997 ; Tardif et Le Vasseur, 2010). Elles découlent du paradoxe porté par le projet éducatif de l'institution dirigé vers deux entités dont les objectifs sont *a priori* en contradiction, certainement en tension, l'individu et le collectif (Gauchet, 2002).

Entre une fonction normative empreinte de son héritage de surveillant général et une fonction d'accompagnement en plein essor, le C.P.E. occupe alternativement différentes positions et se pose la question de sa posture en fonction du rôle qu'il joue. Ainsi il construit avec les élèves une relation éducative dont l'ambition consiste aujourd'hui à conjuguer l'objectif de socialisation des adolescents avec leur réussite scolaire mais aussi personnelle.

Nous proposons de représenter cette tension entre deux postures principales selon le schéma suivant, en nous basant sur le modèle du *triangle pédagogique* de Houssaye (1988/1992, p.233) :

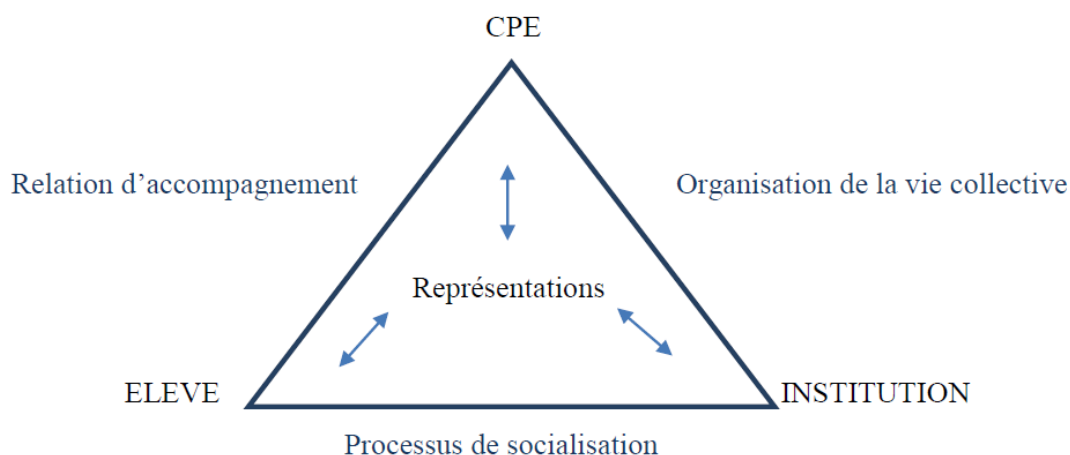


Figure 1 : **Postures en tension du C.P.E., d'après le triangle pédagogique de Houssaye (1988/1992)**

Nous avons mis en évidence deux pôles complémentaires de l'action pédagogique du C.P.E. : un pôle individuel, celui de l'élève lui-même en tant qu'individu, sujet en devenir ; un pôle collectif, l'institution, qui figure la contrainte collective.

Notre hypothèse est que le C.P.E., oscillant entre ces deux pôles, choisirait alternativement et en fonction de la situation, entre une posture adaptée à une relation d'accompagnement et

une posture lui permettant d'assurer l'organisation de la vie collective au sein de l'établissement scolaire. Son activité dépend également des représentations à son égard, les siennes propres, comme celles des autres acteurs et de l'institution, qui sont constitutives de son identité.

Cette schématisation, issue de notre questionnement professionnel, nous amène à orienter notre recherche vers la problématique suivante : **dans la relation éducative qu'il noue avec l'élève, comment le C.P.E. peut-il adopter une posture d'accompagnement qui paraît contradictoire avec les représentations et les attentes institutionnelles⁶⁰ d'une action essentiellement normative à son égard ?**

Autrement dit, de quelle manière ajuste-t-il sa posture quand son activité consiste à accompagner l'élève, sans rompre totalement son lien avec l'institution ?

Il est apparu dans notre état de l'art sur le métier de C.P.E. que la pratique du suivi individuel de l'élève reste un aspect encore peu étudié de son activité professionnelle.

Nous chercherons donc à analyser les attributs de la relation pédagogique instaurée avec l'élève pour comprendre comment le C.P.E. assume sa responsabilité éducative sans borner son action à une fonction normalisatrice. Nous nous placerons à la fois dans le champ de l'éducation et dans celui de la pédagogie, en considérant le professionnel de l'éducation, qui poursuit par définition des finalités éducatives, comme un « *théoricien de sa propre pratique* » (Houssaye, 1988/1992, p.21) confronté au choix de ses modalités d'action.

En répondant à notre problématique, nous tenterons de répondre à plusieurs questions :

- Quelles sont les intentions éducatives du C.P.E. dans la relation de suivi ?
- Quelle éthique applique-t-il à cette relation ?
- Les manières de dire et de faire qu'il adopte relèvent-elles d'une véritable démarche d'accompagnement ?
- Comment suscite-t-il chez l'élève l'expression de sa pensée et de ses motivations ?
- Comment réussit-il à inscrire cet accompagnement dans le cadre d'un travail d'équipe pédagogique ?

Notre questionnement ne considère pas le C.P.E. comme un acteur isolé de l'établissement, de même qu'il n'entrevoit pas les interrelations C.P.E.-élèves et autres acteurs éducatifs de manière parcellisée. Il s'inscrit dans un paradigme holistique qui postule que la société ne se

⁶⁰ Les acteurs de l'établissement faisant partie de l'institution, nous entendons par « attentes institutionnelles » celles de l'institution elle-même en tant que système éducatif et les membres de cette institution, en particulier les enseignants, personnels sociaux et de santé, et direction.

réduit pas à la somme de ses membres, mais possède une force qui influence les comportements de ses individus. Pour Durkheim, l'éducation répond toujours à des nécessités sociales ; « *elle exprime des idées et sentiments collectifs* » (1922/2006, p.110). L'activité du C.P.E. sera étudiée avec une vision systémique décrite précédemment : en tant que partie d'un tout dont les propriétés résultent non seulement de celles de chacun de ses acteurs mais aussi des interactions qui les lient.

Avant d'explorer notre questionnement par une méthodologie adaptée sur le terrain, nous devons préciser les concepts clés de la problématique. Notre deuxième partie apportera donc un éclairage théorique à la pratique d'accompagnement et à la dialectique d'une relation éducative éthique et responsable.

Deuxième partie : Repères théoriques pour l'analyse d'une pratique d'accompagnement dans la relation éducative

Introduction de la deuxième partie

Nous préciserons ici le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'analyse du rôle pédagogique du C.P.E. et en particulier de l'émergence d'une fonction d'accompagnement encore méconnue dans les représentations de ce métier.

Le chapitre quatre sera consacré à la définition de l'accompagnement. Avant d'explicitier cette notion en considérant la pluralité de ses formes et les différentes conceptions théoriques selon lesquelles elle a été définie dans la recherche en sciences humaines, nous évoquerons l'origine de ce terme et l'enjeu actuel du développement de cette pratique d'éducation et de formation tout au long de la vie. Nous nous intéresserons aux travaux qui ont été menés dans le domaine de l'accompagnement en formation d'adultes, en particulier celui de la Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E.), car ils identifient les traits caractéristiques d'une pratique centrée sur le devenir de l'individu, par conséquent éducative.

L'accompagnement, qui ne relève ni d'une science ni d'une théorie (Paul, 2002), sera donc envisagé selon les différents modèles théoriques qui le sous-tendent :

- dans une approche constructiviste ;
- en référence au modèle de l'étayage ;
- en tant que pratique d'évaluation ;
- en tant que pratique formative ;
- en tant que relation dyadique créatrice d'un espace - tiers.

L'étude de ces différentes approches nous permettra par la suite d'élaborer un cadre théorique adapté à l'analyse de la pratique du C.P.E. dans notre méthodologie.

Dans le chapitre cinq, nous développerons une conception éthique de l'accompagnement, en lien avec les concepts de responsabilité et de norme dans la relation éducative. Nous envisagerons alors d'éclairer l'analyse de la relation d'accompagnement C.P.E. – élève par la

théorie de l'éthique du *care*, qui permet d'articuler attitude éthique et sens de la responsabilité d'autrui.

Le chapitre six nous permettra de situer la pratique d'accompagnement dans l'expérience professionnelle des acteurs de l'éducation, en référence à la théorie de l'activité. Cette approche nous conduira à préciser le concept de compétence pour envisager les valeurs et l'attitude d'une posture d'accompagnant.

Enfin, notre problématique faisant état de l'influence des représentations sur la pratique, et par conséquent sur l'identité professionnelle, nous aborderons les concepts de représentation psychosociale et d'identité pour éclairer la question du rôle du C.P.E., donc de sa posture, au sein de l'établissement.

Chapitre 4. Définir l'accompagnement

Terme « *irritant car véritable fourre-tout* » (Paul, 2009a, p.11), « *notion ambiguë* » (Vial, 2014, [n.p.]), l'accompagnement se résume difficilement dans une définition unique. Son explicitation donne lieu à comparaison avec d'autres concepts, à définition de ce qu'il n'est pas, à mise en évidence de ses champs d'action. Pour éclairer notre problématique et délimiter plus précisément le cadre théorique de notre recherche, il est nécessaire d'étudier les différentes acceptions de l'accompagnement dans la recherche en sciences de l'éducation.

Nous pouvons tout d'abord apporter des éléments de connaissance sur lesquels les recherches principales s'accordent : son aspect multiforme et l'éclairage de son étymologie. Ainsi l'accompagnement peut être désigné comme une activité de relation éducative permettant d'inscrire l'accompagné dans un processus de changement. Mais nous verrons que différents acceptions de cette notion ont été développées dans la recherche en éducation ; nous allons en montrer les dissemblances et les orientations respectives.

4.1. Une notion floue et une pluralité de formes

Les chercheurs ayant travaillé sur la notion d'*accompagnement* s'accordent sur son caractère flou : « *une nébuleuse* » (Paul, 2002, pp. 43-56), un « *mot-valise* » (Lerbet-Sereni, 2014b, p.7), « *à caractère transversal* » (Vial et Mencacci, 2007, p.20), entouré d'un « *flou conceptuel* » (Beauvais, 2004, p.101). Enfin c'est un terme « *flatteur* » qui impose à l'accompagnant de « *s'y repérer* » (Cifali, 2001, p. 128) pour éviter de le galvauder. « *Introduit dans le langage professionnel, il perd peu à peu son intention* » (Paul, 2009, p.91).

Il est possible d'appréhender la pluralité et le caractère transversal de l'accompagnement en cherchant à identifier ses différentes formes de mise en œuvre (Vial et Mencacci, 2007, p.20). Si nous pouvons nous accorder sur l'idée d'une démarche qui vise à « *aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (Beauvais, 2004, p.101), accompagner ne signifie pas simplement aider, ou guider. Il ne faut pas non plus le réduire à du coaching, qui désigne un mode individuel d'accompagnement non normatif et réservé au domaine de l'activité professionnelle.

Selon Paul (2009c), l'accompagnement est un terme « *générique* » p.92), qui ne peut servir de concept. Tutorat et coaching, par exemple, sont des formes d'accompagnement mais qui diffèrent entre elles. A l'inverse, il est possible d'aider, de conseiller ou de former sans

accompagner. C'est en même temps une « *plasticité posturale* » et une « *capacité de mimétisme* » qui rendent l'accompagnement si « *protéiforme* » (Paul, 2002, p.53).

Vial et Mencacci (2007, p.21) expliquent que contrairement à l'accompagnateur, le conseiller travaille dans l'ombre en donnant simplement une direction et le guide décide pour autrui. La confusion créée à propos de ce terme serait due à sa proximité avec d'autres thématiques comme le coaching ou l'aide, et c'est en différenciant les différents champs de ces appellations variées qu'il est possible de comprendre que l'accompagnement ne possède pas de synonyme et ne se réduit pas non plus à l'un de ces trois termes :

- conduire, qui impose de diriger ;
- guider, qui impose la route ou gère les aléas à la place d'autrui ;
- escorter, qui consiste à sécuriser un autre en difficulté.

4.1.1. L'étymologie

Vial (2014, [n.p.]) rappelle que le verbe « *accompagner* » est parasynthétique, c'est-à-dire formé par le cumul d'un préfixe et d'un suffixe à son radical « *compagn* » dérivé du mot pain, qui désigne le copain, celui avec qui on partage le pain mais aussi la route du voyage. A l'idée de partage, le préfixe *ac-* ajoute l'idée de « *tendance de direction vers un but déterminé* » (Grevisse, 1975, in Vial, 2014). Deux partenaires, « *ceux qui travaillent ensemble temporairement* » (Vial et Mencacci, 2007, p.21), vont devenir compagnons dans une relation de parité mais avec un statut différent, où l'un, l'accompagnateur, va avec l'autre, l'accompagné. La relation est donc **dissymétrique** et le lien se fait en marchant, « *non en partageant seulement* » (Ibid.).

Paul (2009c, p.95) décompose encore le terme qui renvoie à une double dimension de cheminement (*ac* : vers) et de relation (*cum* : avec) dans une idée de partage (*pagnis* : pain) : la définition « *minimale* » de l'accompagnement serait d'« *être avec et d'aller vers* » sur la base d'une valeur symbolique de partage. L'idée d'appartenance est présente et la question de la redistribution des places se pose dans l'entretien d'accompagnement où s'exerce une « *parole partagée* » (Ibid.). Accompagner signifie donc « *se joindre à quelqu'un* », « *pour aller où il va* », « *en même temps que lui* » (Ibid., pp.95-96) : triple dimension, relationnelle, opérationnelle et éthique d'une relation qui s'ajuste en fonction de l'Autre.

La mise en relation, condition première de l'accompagnement, va permettre la mise en chemin (Ibid., p.96). Vial et Mencacci (2007) rejoignent cette idée en affirmant que l'accompagnement est une « *rencontre de l'altérité* » (p.34) ; c'est la construction d'une relation qui est **éducative** puisque son objet de travail est le devenir de l'accompagné.

Au-delà de la simple rencontre de l'autre, l'accompagnant éclaire, attire l'attention ; il émet un avis pour que l'accompagné puisse, dans la période de transition dans laquelle il se situe, construire sa propre route : la relation d'accompagnement est **temporaire**.

4.1.2. Une pratique au service de l'éducation et de la formation tout au long de la vie

L'acquisition par tous les individus de compétences clés ainsi que l'éducation et la formation tout au long de la vie figurent aujourd'hui parmi les objectifs définis pour mener à bien la politique européenne d'éducation. Pour la Commission des communautés européennes (2000, p.3), l'apprentissage tout au long de la vie (« *lifelong learning* »⁶¹) devient un principe directeur pour garantir à tous l'accès aux offres d'éducation et de formation dans une grande variété de contextes d'apprentissage. La diversité des temps et des lieux d'apprentissage, la variété des méthodes et des moyens d'éducation, élargissent les frontières de l'apprendre, qui ne se limite plus à l'espace de la salle de cours dirigée par un enseignant. Le Comité mondial pour l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie (E.F.T.L.V.) (2008, p.10) prend en considération la personne comme « *une, indivisible et globale dans sa manière de participer à la vie sociale* ». Nous remarquons qu'en proposant une révolution « *copernicienne* » (Ibid.) dans la façon d'envisager les apprentissages, la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie, aujourd'hui prégnante dans les politiques éducatives à niveau international, donne une place importante à l'accompagnement comme pratique éducative.

Pour affronter les incertitudes du monde, faire face à la complexité des situations de la vie tout court, et de la vie scolaire ou professionnelle en particulier, l'individu fait appel aux compétences qu'il a acquises dans divers domaines et à différentes occasions, qu'il continue à approfondir dans son parcours de vie. L'éducation est un processus global, une action « *de tous les instants* » (Buisson, 1911, [n.p.]), exercée tant par les parents que par les maîtres sur les jeunes : Durkheim, déjà, (Ibid.) évoquait là les concepts actuels d'éducation formelle, informelle et non formelle reconnus par la Commission des communautés européennes (2001) et le Conseil de l'Union Européenne (2006)⁶². Si la frontière peut être floue entre éducation formelle et non formelle, nous retenons que la première se réalise dans l'institution scolaire et la seconde est extrascolaire mais sert des objectifs identifiables. Quant à l'éducation

⁶¹ C'est en 2008 que l'UNESCO a précisé ce concept lors du 1^{er} forum mondial qui lui était consacré à Paris.

⁶² Les concepts d'éducation formelle, non formelle et informelle complètent la définition de l'éducation donnée par la Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui s'attache davantage au point de vue institutionnel sur l'éducation considérée comme « une communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage » (voir Hamadache, 1993, p.10).

informelle, elle s'effectue par simple processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement, sans intention éducative définie.

Tout n'est pas joué au sortir de l'Ecole : les destins des individus ne peuvent rester figés sur des connaissances acquises au moment de l'entrée dans la vie professionnelle, mais dépendent de la capacité de ces derniers à remettre en question leurs savoirs pour s'adapter au changement (Peugny, 2013, p.111). Curiosité, ouverture au monde, désir d'avancer, de progresser, favorisent l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, dans un processus continu tout au long de la vie.

L'accompagnement s'inscrit bien dans cette perspective en tant qu'activité qui n'enferme pas le sujet accompagné dans un programme d'enseignement figé mais tente de le rendre autonome dans la construction de ses apprentissages. Il ne peut donc se détacher d'une certaine philosophie de l'éducation, qui renvoie à une éthique du sujet, aux valeurs de la connaissance et de l'épanouissement de soi. C'est une activité au service de l'E.F.T.L.V. : c'est l'épanouissement de l'accompagné dans son parcours de formation qui est visé, et la mise en valeur de ses compétences pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Ce concept de formation tout au long de la vie était déjà présent dans la pensée humaniste du 18ème siècle, éclairée par les Lumières des Encyclopédistes désireux de favoriser l'avancement des sciences et de la pensée rationnelle par la diffusion des connaissances. En 1792, lors de sa présentation devant l'Assemblée législative d'un projet de décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique, Condorcet avait exprimé les ambitions émancipatrices d'une formation qui devait se prolonger au-delà de la scolarité :

Nous avons observé, enfin, que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles ; qu'elle devait embrasser tous les âges ; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire, que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. C'est là même une des causes de l'ignorance où les classes pauvres de la société sont aujourd'hui plongées ; la possibilité de recevoir une première instruction leur manquait encore moins que celle d'en conserver les avantages. (Condorcet, 20 et 21 avril 1792)

4.1.4. Apports théoriques de la recherche en formation d'adultes

L'accompagnement puise ses racines dans la pratique du Compagnonnage, dont on trouve des traces depuis le Moyen-Âge dans les corporations de métiers où se transmettent des

savoirs, mais surtout des savoir-faire constitutifs d'une culture ouvrière. Ce dispositif d'apprentissage marquerait le début des « *dispositifs de formation* » (Poplimont, 2000, pp.47-56). Il comporte une forte dimension relationnelle entre sujet formé et formateur car il ne s'agit pas d'une simple transmission de la part du spécialiste : l'apprenti est « *accompagné, c'est-à-dire guidé, conseillé, soutenu dans l'exercice réel du métier. Les savoirs et les savoir-faire y sont construits par l'apprenti à partir d'une pratique quotidienne au sein de relations qui s'effectuent sur le mode du guidage* » (Barnier, 2001, p.32). L'accompagnement n'est donc « *ni une pratique, ni une posture nouvelle* » (Roquet, 2009, p.16) mais plutôt une pratique en essor depuis le développement de la formation professionnelle et de l'éducation permanente dans les années 1970⁶³. Il s'est construit comme une activité exercée par les professionnels de la formation, en s'intégrant dans leurs fonctions qui visent à la fois un processus d'apprentissage et de développement social. Dans le compagnonnage, l'action éducative consiste à favoriser le changement de l'apprenant en favorisant « *sa découverte personnelle* » (Poplimont, 2000, pp.47-56) durant son parcours initiatique.

La formation initiale, basée sur l'apprentissage de savoirs et la construction de compétences, ne constitue plus le seul moyen d'accéder à une certification. Les compétences réellement développées par les individus, leurs aptitudes et leurs motivations dans leurs activités, sont davantage valorisées dans leur parcours de vie. Le développement de *l'éducation et la formation tout au long de la vie*, acté par le Mémorandum de la Commission européenne en 2000⁶⁴, a profondément transformé les modalités de reconnaissance des savoirs acquis. C'est dans ce contexte que s'est développé en France⁶⁵ le dispositif de la V.A.E.⁶⁶, qui suppose la pratique de l'accompagnement conjuguée à la nécessité de conduire l'individu vers un référentiel normé de compétences.

Ce dispositif a attiré notre attention car les travaux de recherche menés dans ce domaine nous fournissent des éléments de savoir permettant de conceptualiser la pratique de

⁶³ En 1972, le rapport remis par Edgar Faure à la Commission internationale de l'UNESCO sur « l'éducation pour le XXIème siècle », développe cette idée d'une « éducation permanente » pour faire face au défi éducatif qui se pose dans le monde moderne confronté à la fois à de formidables évolutions technologiques et à de fortes inégalités en termes de compétences acquises (Faure, 1972, p.230).

⁶⁴ Sommet de Lisbonne.

⁶⁵ Loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002.

⁶⁶ La VAE a remplacé la Validation des Acquis Professionnels (VAP) qui avait été instaurée par les lois de 1984 et 1992⁶⁶ (Lois n°84-52 du 27 janvier 1984 et 92-678 du 20 juillet 1992) en application du droit à la formation professionnelle inscrit dans le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 (art.13) : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. ». Cette troisième voie d'accès au diplôme de master confirme là encore l'importance accordée à l'acquisition de compétences par l'expérience professionnelle.

l'accompagnement en tant qu'activité éducative à visée d'épanouissement et de réalisation de l'individu. En lien avec notre problématique, nous retrouvons dans l'accompagnement en V.A.E., qui procède d'une action formative sur l'accompagné, la dialectique de l'émancipation de l'individu et de la référence à un cadre auquel il est nécessaire de se conformer.

La V.A.E. permet aux personnes engagées dans la vie active de faire reconnaître des compétences développées dans différentes activités de leur vie professionnelle mais aussi sociale, en adéquation avec le référentiel du diplôme visé et enregistré au répertoire national des compétences professionnelles⁶⁷. Pour nourrir son dossier, le candidat est accompagné par un « *conseiller en V.A.E.* » (Pinte, 2007, pp.109-111), ou « *accompagnateur/trice* » (Paul, 2009d, pp.48-49), dans une démarche de réinterprétation et de réappropriation de son expérience. Il s'agit d'une activité d'apprentissage pour le candidat qui devra articuler théorie et pratique pour passer d'une pratique non réfléchie à une pratique conscientisée (Mosconi, 2001), tout en nourrissant le projet de satisfaire aux critères de compétences du diplôme visé. Le « *conseiller* » ou « *accompagnateur* » en V.A.E. aide le candidat à sélectionner ses expériences, les rendre cohérentes entre elles et les hiérarchiser, pour interroger les savoirs et les procédures sur lesquels il s'appuie pour agir.

L'accompagnateur effectue là une activité de formation car il agit en direction d'un adulte. Pour Meirieu (1997, p.30), dès lors que l'adulte a décidé de se former, il entre dans une relation éducative, certes contractuelle mais toujours dissymétrique, qui vise l'acquisition de compétences spécifiques et se donne pour projet la progression maximale de l'individu. La finalité de l'accompagnement en V.A.E. est donc bien éducative en visant le développement de la personne, et l'accompagnateur participe de la motivation de l'« *apprenant* » engagé dans une situation d'apprentissage (Gaté, 2009a, p.77) en soutenant le sentiment que son but est accessible, « *qu'il faut mettre en œuvre les moyens nécessaires pour l'atteindre* » (Aubret, 2009, p.28).

L'expérience du formé marque le point de départ pour la reconnaissance, le développement et la stabilisation de compétences. Le processus d'accompagnement répond à une logique inverse d'une situation de formation initiale, qui est basée sur un curriculum préétabli par rapport à un référentiel de formation auquel le sujet devra se conformer. L'accompagnateur donne ainsi au candidat les moyens d'une analyse narrative de sa propre expérience dans une relation coopérative qui ne l'enferme pas dans un système normalisé. Il se centre sur

⁶⁷ Code du travail - Article L900-1

l'accompagné, en tant qu'individu porteur de diverses expériences, pour l'aider à les relier entre elles, à tisser des liens entre différentes formes de savoirs. L'accompagnement est centré sur les compétences développées par l'accompagné dans ses activités constitutives de son expérience personnelle et professionnelle. Un processus de co-conception se réalise, visant une « *auto-formation collaborative où la personne accompagnée est l'auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples* » (Paul, 2009b, p.53). En effet, la conscientisation des compétences acquises lors d'activités professionnelles, ou extra-professionnelles, ne va pas de soi. La verbalisation de l'action doit être favorisée, voire déclenchée sous certains aspects par un échange oral et/ou écrit, entre le candidat et l'accompagnateur, qui saura le questionner, l'inviter à expliciter son action et à formuler ses procédures d'action (Boutinet, 2009, p.62):

- Quelles actions sont effectuées pour mener à bien une activité précise ?
- Quelles procédures l'individu suit-il, consciemment ou non, lorsqu'il agit ?
- Pourquoi l'activité est-elle déclenchée, sur quelle motivation se fonde-t-elle ?
- Quelle intention précède l'action ?
- Quels ajustements l'individu opère-t-il pendant l'action ?

Les questions posées par l'accompagnateur sont multidimensionnelles : éléments de contexte pour prise d'informations, objectifs assignés à l'action, partenaires impliqués, contraintes rencontrées. Pour le candidat à la V.A.E., apprendre s'effectue en interagissant avec l'environnement, auquel l'accompagnateur appartient : l'attitude de ce dernier, sa manière de cheminer avec le candidat va influencer sur ce que celui-ci produira, sur l'écriture de sa propre expérience. Si pour tout individu, « *apprendre, c'est transformer des représentations premières* » (Maubant, 2004, p.34), pour l'adulte cela revient à revoir son expérience, à la déstructurer et à la réorganiser. L'expérience personnelle se trouve momentanément (re)mobilisée et explicitée, avec et par l'accompagnant.

Les études menées sur le dispositif de V.A.E. mettent en évidence la dimension formatrice de l'accompagnement, due aux interactions entre l'accompagnateur et l'accompagné. Ce dernier est invité à expliciter son vécu, à opérer un retour réflexif sur sa pratique, permis par un questionnement progressif du praticien de l'accompagnement qui s'inscrit dans une démarche plus compréhensive qu'explicative : il ne demande pas pourquoi l'autre agit ainsi, mais comment l'autre agit. Il occupe une position de médiateur entre l'accompagné et son savoir, et avance avec lui dans la reconstruction de son expérience. Cet éclairage nous permet

d'aborder les référents théoriques de l'accompagnement qui s'inscrivent dans une approche constructiviste (Piaget, 1937/1967 ; 1970/2008 ; Le Moigne, 1994/2006 ; Morin, 1990 /2005; 1999).

4.2. Modèles explicatifs de l'accompagnement

S'il ne constitue pas une théorie, l'accompagnement se définit en empruntant à différents concepts théoriques des domaines de l'apprentissage et de l'éducation. Les pratiques variées qui se réclament de l'accompagnement sont fondées sur des principes d'action, qui découlent eux-mêmes de théories énoncées dans les sciences de l'éducation. Nous avons distingué ci-dessous les différents modèles théoriques à partir desquels l'activité d'accompagnement a été conceptualisée dans la recherche scientifique.

4.2.1. Le paradigme constructiviste du projet

Les travaux de Piaget en psychologie du développement (1937/1977) et en épistémologie (1970/2008) ont forgé le cadre de la pensée constructiviste. Ce modèle de l'apprentissage est fondé sur le développement de schèmes opératoires résultant d'un déséquilibre entre le sujet et son environnement : face à une situation problème, un schème d'assimilation par transformation progressive de l'objet se construit tout d'abord dans la structure du sujet ; c'est la phase d'incorporation des objets de l'environnement par le sujet. Lorsque l'assimilation ne suffit pas à produire un apprentissage, une phase d'accommodation se produit, par laquelle la structure d'accueil du sujet est modifiée pour permettre l'incorporation de nouveaux éléments de connaissance. Cette rééquilibration dite majorante, créatrice de nouvelles structures cognitives, résulte d'une « *interdépendance de l'assimilation et de l'accommodation* » (Piaget, 1937/1977, p.366), ce qui permet d'affirmer que « *l'intelligence est construction de relations et non pas seulement d'identifications* » (Ibid.).

Dans la pensée constructiviste, le réel est construit par le sujet responsable de sa pensée et de ses actes : dans cette perspective, accompagner consiste à « *aider l'autre à se décider, à agir, et à (s') assumer* », non à « *assister, ni décider, ni agir, ni assumer à la place de l'autre* » (Beauvais, 2004, p.103). Accompagner revient alors à penser des cadres qui favorisent l'engagement et la responsabilisation de l'accompagné dans une démarche de projet.

Beauvais choisit d'appréhender l'homme en tant que « *sujet autonome, responsable et projectif* » (Ibid., p106) pour expliquer l'accompagnement. L'intérêt du paradigme du

constructivisme et de la complexité se justifie par l'inscription de l'accompagnement dans une démarche compréhensive et une perspective téléologique, liée à la finalité de l'activité qui se concrétise dans un projet. Celui-ci s'élabore selon un processus de questionnement qui suppose de mettre en doute ses certitudes et son projet de vie lui-même. « *C'est parce qu'il y a incertitude qu'il peut y avoir projet et détermination de soi-même par soi-même* », sinon « *plus rien ne peut être questionné, critiqué, transformé* » (Beauvais, 2006, p.7).

Le principe d'incertitude relève d'une pensée complexe selon laquelle « *pratiquer ces interrogations constitue l'oxygène de toute entreprise de connaissance* » (Morin, 1999, p.12). L'accompagnateur se situe lui-même dans une dynamique de projet, celui d'accompagner l'autre dans la conception et la réalisation de son propre projet, ce qui implique, « peut-être plus que pour de nombreux autres projets éducatifs et/ou de formation, de laisser une place conséquente à l'incertitude et au doute » (Ibid.).

L'accompagnement concerne une personne singulière qui se construit dans un environnement donné, ce qui signifie selon Beauvais (2004) qu'en dehors d'un contexte défini par l'environnement, accompagner n'a pas de sens : « *toute pratique d'accompagnement se doit d'être pensée et agie au regard des singularités contextuelles propres à l'accompagné* » (p.103). L'environnement a son importance dans le modèle piagétien : nos capacités cognitives procèdent d'une construction progressive suscitée par l'expérience. C'est pourquoi le flou qui caractérise l'accompagnement est constitutif de cette activité : il doit être accepté comme une conception du sujet accompagné qui ne sera jamais achevée puisque celui-ci est engagé dans un mouvement en fonction de son environnement.

En fondant sa définition de l'accompagnement sur trois verbes clés, « *cheminer* », « *se construire* » et « *atteindre ses buts* », Beauvais (2006, p.4) affirme que l'accompagnement du projet comme le projet d'accompagnement émergent « *chemin faisant* » (Ibid.). C'est aussi en faisant un « *bout de chemin* » (Beauvais, 2004, p.106) avec l'accompagné que l'accompagnant l'aide à conscientiser ce qu'il fait, à donner du sens au réel, à élucider son environnement, pour qu'un « *quelque chose s'invente en se faisant* » (Ibid., p.104). Cette idée essentielle du sens donné aux objets relève d'une épistémologie constructiviste selon laquelle la connaissance n'a pas de sens ni de valeur en dehors du sujet connaissant (Le Moigne, 2012, p.68). Celui-ci élabore sa propre représentation de son expérience, produit de l'interaction entre la connaissance des objets et celle de lui-même.⁶⁸

⁶⁸ « L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux

Pour Poplimont et Duchène (2013), le constructivisme place l'apprenant au cœur même du processus d'apprentissage en lui permettant de construire ses compétences à partir de son expérience. En développant sa capacité réflexive, il est possible « *d'envisager un apprentissage durable* » (p.125).

Cette approche constructiviste de l'accompagnement éclaire la problématique du C.P.E. qui cherche à responsabiliser l'élève dans son parcours scolaire pour le rendre autonome, non seulement dans ses choix d'orientation mais aussi dans ses prises de décisions liées à sa vie scolaire. Ainsi, amener l'élève à construire du sens sur des notions d'assiduité et de ponctualité, par exemple, nous semble indispensable dans le contexte éducatif actuel qui rend l'imposition arbitraire de règles de vie collective inefficace voire contre-productive.

4.2.2. Une pratique d'étayage

L'étayage remplit deux fonctions : l'élaboration de la structure cognitive et psychique du sujet, et le développement d'un projet sur l'autre (Vial, 2006, p.1). La confusion entre l'accompagnement et les différentes formes de guidage qui relèvent d'une logique de contrôle, vient du fait que l'ensemble de ces activités procède de variations de l'étayage. Mais dans l'accompagnement, le but de l'action appartient à l'accompagné.

Accompagner : une forme d'étayage

Dans le domaine de la musique, l'accompagnement désigne une partie de soutien de la partie principale, destinée à la valoriser sans la dominer (le Bouëdec et al., 2001, p.24). Cet usage déjà ancien du terme accompagnement illustre bien l'idée d'étayage qui le sous-tend.

En lien avec le modèle constructiviste, Vial (2006a, p.2 ; 2006b) et Mencacci (Vial et Mencacci, 2007, p.36) considèrent l'accompagnement comme une « forme particulière d'étayage », de nature dialogique, qui s'appuie sur une mise en mots pour aider l'autre à transformer la situation. Il s'agit d'une « intervention didactique » (Vial et Mencacci, 2007, p.53) de l'accompagnateur, destinée à déclencher un travail sur soi de l'accompagné. Le praticien se situe « *entre le souci de préserver l'autre et celui d'obtenir un changement* », en montrant « *des habiletés lui permettant d'aller à la limite de l'intrusion tout en restant en contact et en confiance* » (Ibid.).

Ce mode d'intervention relève bien de l'étayage, qui désigne un ensemble d'interactions pédagogiques, ou interactions de tutelle, au sein d'une communauté d'apprenants (Bruner, 1983) pour leur permettre de résoudre seuls un problème en évitant la surcharge cognitive.

pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même. » (Piaget, 1937, in Le Moigne, 2012, p.71-72).

Ses fonctions, au nombre de six, sont destinées à soutenir l'apprenant sur son chemin, en lui rendant la tâche plus compréhensible sans toutefois créer de dépendance (Vial et Mencacci, 2007, p.57 ; Barnier, 2001, p.173) :

- l'enrôlement, qui engage l'intérêt et l'adhésion de l'autre ;
- la réduction des degrés de liberté, qui simplifie la tâche en diminuant le nombre d'actes à accomplir ;
- le maintien de l'orientation dans le champ concerné, qui agit sur la motivation ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, pour informer des écarts avec ce qui est attendu ;
- le contrôle de la frustration, pour limiter le sentiment d'échec dans la résolution de problème ;
- la démonstration qui consiste à imiter un essai de solution en espérant que l'apprenant l'imité à sa manière.

En lien avec le concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1997) qui procède d'une « *élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet* » (Vial, 2006a, p.1), l'étayage consiste donc en une médiation sociale qui invite l'apprenant à problématiser lui-même la situation pour choisir une stratégie de résolution. L'accompagnateur invite l'accompagné à « *mettre en dialectique les termes de sa propre problématique* » (Vial et Mencacci, 2007, p.227) par l'art du dialogue. Il ne lui donne pas de solution, mais lui permet de « *poser / construire / élucider* » (Ibid.) le problème, d'explorer les opinions contraires pour tenter d'y répondre.

Vial (2006b) mentionne une autre source de l'étayage éclairante pour l'accompagnement, antérieure à celle qui découle des théories de l'apprentissage et développée par Freud (1905-1924). Pour le psychanalyste, l'étayage désigne tout d'abord la relation primitive des pulsions sexuelles à celles d'auto -conservation : « *les pulsions sexuelles, qui ne deviennent indépendantes que secondairement, s'étayaient sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet* » (Laplanche et Pontalis, 2009, p.148). Freud explique ainsi que le sujet va élire des objets d'amour, ou « *choix d'objets par étayage* » (Ibid.), en référence aux personnes qui lui ont fourni les premiers objets, d'où son attachement pour des personnes identifiées à une figure maternelle, c'est-à-dire assumant des fonctions d'alimentation, de soins et de protection. Cette approche psychanalytique nous révèle que « *l'étayage est une nécessité pour l'élaboration de la construction cognitive et psychique du sujet* » (Vial, 2006, p.2) Il est inscrit dans la relation humaine, et en particulier éducative, ce

qui explique qu'un sujet se heurte à un obstacle à l'apprentissage s'il ne peut désirer être instruit (Ibid, p.3)⁶⁹.

Un modèle qui ne conçoit l'accompagnement ni comme aide, ni comme guidage

C'est une transformation des fonctions psychiques du sujet qui s'opère dans la relation éducative instaurée dès lors que l'accompagné est en demande. Cette « *demande* » (Vial, 2007a, p.11), constitutive de la motivation, résulte d'une prise de conscience chez le sujet accompagné ; elle est une première étape de l'accompagnement. L'accompagnateur agit de manière à permettre à l'accompagné de « *rencontrer les bons signes* » (Vial et Mencacci, 2007, p.57) sur son chemin, et non de lui fournir les bons signes qui balisent sa route, sinon cela s'appelle du guidage.

C'est en analysant la position dans laquelle se trouve le praticien par rapport au sujet qu'il est possible de comprendre ce qui différencie l'accompagnement de l'aide et du guidage. En effet, la relation d'aide, situe le praticien en « *position basse* » (Ibid , p.38), qui lui permet de s'adapter et de s'ajuster aux comportements de la personne accompagnée, mais constitue finalement une position de pouvoir : l'aidant ne prend aucun risque puisqu'il n'invite pas l'autre à prouver de lui-même la réalité de ses compétences. C'est pourquoi l'aide constitue en fait un mode de guidage, dont l'objectif est la réussite de l'autre et la méthode peut être la maïeutique (Vial, 2006a, p.9).

A l'inverse, si le praticien se place en position haute⁷⁰, il prend davantage de risque en exerçant le contrôle sur l'autre car il peut finir par se substituer à la personne accompagnée et l'empêcher d'entrer dans une logique d'apprentissage. Il effectue là du guidage, car il connaît le chemin. Ses modalités sont diverses, et peuvent amener à diriger, à piloter, à animer ou encore à conseiller.

Nous comprenons ainsi pourquoi la forme d'étayage appliquée à l'accompagnement devrait situer le praticien en position horizontale vis-à-vis du sujet accompagné, et non une position verticale qui va le figer dans son rapport à l'autre. C'est une position « *méta* » (Vial et Mencacci, 2007, p.42) qui apporte une prise de recul, une capacité agir de manière réflexive sur la relation. L'accompagnateur est « *au service* » de l'accompagné : il donne à débattre sans faire autorité, il étaye dans l'estime de l'autre, sans jugement de valeur.

La vision de l'accompagnement comme pratique d'étayage différenciée de l'aide d'une part, du guidage d'autre part, met en exergue la difficulté de l'éducateur à se positionner vis-

⁶⁹ Sur le désir d'apprendre, voir aussi Boimare (2004, p.21).

⁷⁰ Vial et Mencacci (2007, p.41-42) définissent la position haute comme celle du praticien qui maintient l'interaction, la contrôle et lui confère un contenu. La position basse est au contraire celle de celui qui s'adapte, se conforme et s'ajuste aux comportements de l'autre.

à-vis de l'élève. Exerçant en milieu scolaire empreint du caractère fortement dissymétrique de la relation pédagogique, soumis à des contraintes en termes de réalisation des objectifs du projet éducatif, le CPE peut-il prendre le temps nécessaire à une pratique d'étayage ? Nous nous demandons en particulier si cette démarche ne risque pas d'être contrariée par des formes plus impositives de l'apprentissage en usage dans l'établissement. Figure d'une autorité dans l'établissement, de quelle manière peut-il réussir à adopter une position « méta » dans sa relation avec l'élève ?

4.2.3. Une activité d'évaluation

Nous avons vu qu'accompagner consiste à cheminer *avec* l'autre, à ses côtés. Inévitablement, l'accompagnateur va créer et recréer des référents auxquels il va se rapporter tout au long de ce chemin pour agir en direction de l'accompagné (Vial et Mencacci, 2007, p.134). Il fait évoluer ces référents en fonction de l'avancée de l'autre, car il ne souhaite pas se référer à un « *catalogue immuable* » (Ibid.) de critères qui enfermeraient l'accompagné dans une logique extérieure. Le praticien s'inscrit dans un processus d'évaluation formative qui l'amène à réguler son activité pédagogique en fonction de l'accompagné (Ibid., p.130).

En même temps, l'accompagné lui, effectue une auto-évaluation formatrice de son action, en se questionnant sur ce qu'il fait et sur les conditions de réussite de ce qu'il fait.

Ainsi l'accompagnement nous fait entrer dans une logique de l'évaluation car c'est une expérience pratique de la rencontre avec l'autre qui engage de fait un débat de valeurs, « *une dialogie* » (Vial, Goubkine et Tellini, 2008, pp.22-27). Accompagner revient donc à « *hiérarchiser ce qui importe, pour valoriser un changement* » (Ibid.). C'est en quelque sorte un classement, qui relève d'une pratique, ou d'une logique d'évaluation, en lien avec la valeur des actions accomplies. Car évaluer signifie d'abord identifier et communiquer le sens de ce qu'on fait, l'essentiel de ce qui importe dans nos actes. Evaluer ne consiste pas seulement à contrôler mais aussi à interpréter nos actions.

Lorsque l'accompagnateur entre dans le monde du sujet qu'il accompagne, il est pris dans des hiérarchies de valeurs : il ne contrôle pas une prétendue conformité à une échelle de valeurs, mais tente de trouver des points d'appui dans l'activité du sujet accompagné pour valoriser des compétences en action. Pour cela, l'accompagnateur doit être garant d'un contexte, en élaborant des cadres qui permettent le cheminement de chacun en favorisant le déclenchement d'un « *travail sur soi* » (Vial, 2006a, p.4).

Nous trouvons là une référence au modèle initiatique qui comprend l'organisation de rituels, actes dont la symbolique vise à « *montrer combien la personne agissante est digne de*

respect » (Goffman, 1974, p.21), tels l'entretien, le questionnement, mais aussi de situations propices, par la saisie d'occasions favorables et l'usage de la ruse, mélange de Mètis et Kaïros. L'intelligence rusée est inattendue, insaisissable et imprévisible comme la déesse Mètis, femme de Zeus, qui avait le pouvoir de changer de forme et de visage. Capable de réaliser des « *tours habiles* » (Mencacci, 2007, p.7), elle est en quelque sorte l'incarnation de la débrouillardise, que Zeus a avalée et ainsi incorporée alors qu'elle s'était muée en petit animal. Tandis que l'intelligence prudente, symbolisée par Kaïros, petit-fils de Zeus et de Mètis, fait appel à des habiletés telles la vigilance sensorielle, l'anticipation et le discernement qui permet de prendre des décisions dans l'instant. Muni d'une balance et d'un rasoir, Kaïros pèse le pour et le contre avant de trancher lorsqu'il le faut. Cet ensemble de ruses compose les ingéniosités du professionnel : elles se combinent chaque fois dans l'action, « *de manière nouvelle et partiellement imprévue* » (Ibid.), et par conséquent sont imprévisibles.

Nous tenterons dans l'analyse de la pratique du C.P.E., de découvrir si ce professionnel mobilise au cours de la relation éducative avec l'élève des ingéniosités qui procèdent de l'accompagnement. Il s'agit d'habiletés « *incarnées* » (Ibid., pp.7-8), qui ne s'apprennent pas comme des techniques professionnelles, et ne peuvent donc être explicitées ; elles se découvrent en situation, comme dans le récit et l'analyse de situations.

4.2.4. Une pratique multiforme à visée formative

Dans la société post-moderne où la tradition ne fait plus consensus, l'individu doit passer d'une situation d'hétéronomie, où les lois régissant son comportement sont dictées de l'extérieur, à une situation d'autonomie où chacun doit trouver en lui les valeurs du bien et de la justice. C'est pourquoi accompagner consiste à « *être en équilibre entre trois attitudes : conduire, guider, escorter. Il faut sans cesse s'ajuster à la personne et à sa problématique* » (Paul, 2004, p.5) pour rendre l'autre responsable de sa vie.

Selon Paul, il existe trois modèles de l'accompagnement, issus respectivement de la tradition thérapeutique (mobiliser les ressources de la personne), de la maïeutique (aider les hommes à accoucher d'eux-mêmes par un dialogue facilitateur) et de la tradition initiatique (où la personne accompagnée passe du statut passif à celui d'actif).

L'engouement pour l'accompagnement depuis les années quatre-vingt-dix se traduit par un foisonnement des recherches et des ouvrages qui lui sont dédiés, dans des univers aussi

différents que celui des soins palliatifs, de la V.A.E. ou du bilan de compétences. Selon Paul (2002, p.53), il n'est pas pensable de « *le réduire à une forme unique* »⁷¹.

L'accompagnement désigne donc un ensemble de pratiques qui diffèrent selon leurs fonctions (Paul, 2002, pp.43-50 ; 2009a, p. 14) et leur champ d'intervention :

- Dans le secteur social, où l'accompagnement a succédé à d'autres approches plus interventionnistes, allant de l'assistance à l'intervention sociale. Fustier (2012, p.93) y repère lui-même deux modèles théoriques, ceux de « *l'échange contractualisé* » et de « *l'échange par le don* », investis dans les différentes situations d'accompagnement par effet de « *métissage* » et posant la question de la nature du lien accompagné/accompagnant. La fonction de l'accompagnement social n'est pas seulement thérapeutique, en étant apprenante, elle vise aussi à rendre les individus autonomes.

- Dans le champ de la formation (Paul, 2009a, pp.23-27), l'accompagnement facilite la prise de distance réflexive pour développer des compétences et renforcer une dynamique de professionnalisation. C'est un nouveau métier pour l'accompagnant qui s'éloigne du modèle de la transmission pour une relation moins dissymétrique avec l'apprenant devenu l'accompagné, en se centrant sur sa démarche de formation. Le risque existe aussi de créer un dilemme entre logique formative et certificative.

- Dans le secteur de la santé, l'accompagnement concerne autant les modalités de responsabilisation de chacun dans la préservation de sa santé, que les soins palliatifs mais aussi les groupes de soutien aux professionnels. Il s'appuie sur l'élaboration d'un projet avec autrui, sur la présence à autrui, l'attention à ses besoins et une attitude de retenue vis-à-vis de l'autre.

- Enfin, dans le secteur du travail, la pluralité des pratiques (Paul, 2002, p.56) s'illustre dans le développement de différentes formes d'accompagnement des travailleurs :

- le coaching vise à entraîner les individus dans le développement de leur potentiel et de leurs compétences ;
- le counselling se centre sur la relation à l'autre pour le conseiller dans les étapes de son changement ;
- le conseil propose l'avis d'un expert ou consultant, dont l'intervention sera brève et ponctuelle, à visée praxéologique ;
- le tutorat, aux fonctions d'apprentissage et de socialisation à la fois, où le tuteur exerce un rôle de facilitateur ;

⁷¹ L'accompagnement est « protéiforme » (cf. Supra, Ch. 4.1., p.71)

- le mentoring, qui repose sur une solidarité intergénérationnelle dans une relation asymétrique entre les aînés, experts, et les novices ;
- le compagnonnage, qui donne tout son poids à l'œuvre de transmission du métier ;
- le sponsoring, qui s'apparente à du parrainage ;
- la médiation, qui interroge la posture de l'accompagnateur en tant que tiers.

Cet important inventaire met en évidence l'imbrication des pratiques entre elles et en fonction de multiples niveaux et secteurs d'intervention. L'accompagnement se dévoile –là dans toute sa complexité, malgré l'« *air de famille* » (Paul, 2011, p.90) qui en rassemble les multiples figures. Celui-ci tient à la dimension essentiellement formative du terme et par conséquent à son orientation vers l'existence de l'individu et son autonomisation (Paul, 2009c, p.104). Cette réflexion théorique amène la chercheuse à s'éloigner du paradigme de l'aide comme de celui de l'étayage pour s'approcher d'une conception de l'accompagnement :

- comme processus tout au long de la vie ;
- dépendant du contexte dans lequel il s'applique : activité temporaire, l'accompagnement suppose de s'informer des circonstances dans lesquelles il va se dérouler. C'est la dimension conjoncturelle de la situation qui est prise en compte, et mobilise de fait une intelligence « *circonstancielle* » (Paul, 2009a, p.47) autant que contextuelle, capable de saisir les opportunités : c'est l'intelligence du Kaïros à laquelle il est fait référence ici, l'art de l'action par « *la saisie des occasions propices et des moments opportuns* » (Ibid.).

Dans la relation d'accompagnement professionnel, Paul entrevoit la figure d'un tiers comme « coréférence des personnes en relation » (Paul, 2011, p.107) dans ces multiples modalités de l'accompagnement, qui renvoie à l'idée de construction d'un monde commun entre l'accompagnant et l'accompagné. La relation d'accompagnement ne saurait être une « *simple juxtaposition spatiale de deux sujets instaurant un espace au sein duquel un objet est mis au travail* » (Ibid., p.95) : ce tiers séparerait et unirait à la fois, par un double effet de différenciation et de relation.

C'est le caractère initiatique de l'accompagnement, associé à l'idée d'une posture en équilibre, qui retient notre attention pour éclairer notre problématique relative au métier de C.P.E.. L'ambition des professionnels est-elle de rendre l'élève actif dans la relation éducative

qu'ils nouent avec lui ? Le cas échéant, comment passent-ils d'une position qui consiste tantôt à *conduire*, à *guider*, ou à *escorter* l'autre ?

4.2.5. Le tiers-inclus

Dans la relation entre le sujet et les autres, le tiers se définit comme une fonction nécessaire pour son organisation et le maintien de son équilibre (Martin-Mattera, 2011, p.128). Au-delà de la simple juxtaposition spatiale de deux sujets, la relation d'accompagnement produit un espace vide, « *disponible entre soi et le monde* » (Paul, 2011, p.95) comme espace réflexif pour les sujets. Le tiers n'est pas « trois », mais un « *en-plus extérieur* » (Martin-Mattera, 2011, p.128) qui permet la mise à distance de soi et de l'autre, atténuant le caractère paradoxal d'une dyade condamnée à choisir entre soi-même ou l'autre. En considérant l'accompagnement comme un système relationnel, Lerbet-Sereni (1994, p.96) identifie ce troisième terme au sein-même de la relation dyadique.

La relation dyadique et ses paradoxes

L'accompagnement consiste en une relation entre deux personnes en interaction, une relation en dyade. L'accompagnateur et l'accompagné n'interagissent pas en vase clos. Les modalités d'accompagnement alternent nécessairement entre l'individuel et le collectif (Paul, 2009b, p.54), au travers de médiations multiples en lien avec l'environnement, selon un modèle allostérique⁷² (du grec *allos* : autre, et *stereos* : forme) de l'apprentissage qui prend en compte ses dimensions cognitive, affective et métacognitive (Giordan et Vecchi, 1987 ; Giordan, 1998, p.14). Ce modèle qui s'inspire du fonctionnement des protéines enzymatiques régulatrices capables de changer de forme et de fonction suivant leur environnement (Monod, Wyman et Changeux, 1965), repose sur l'idée d'une confrontation des conceptions antérieures de l'apprenant avec l'environnement porteur de savoirs. Par les interactions qu'il produit, l'accompagnement induit chez l'autre des changements de configuration, des passages d'un état vers un autre.

Pour que la relation puisse exercer cette dynamique, elle doit accepter les perturbations liées à ses paradoxes :

⁷² Dit aussi « modèle MWC », des initiales des biologistes Jacques Monod, Jeffries Wyman et Jean-Pierre Changeux, qui ont mis en évidence dans les années soixante le mécanisme de régulation qui module l'activité de certaines enzymes. Par analogie, Giordan (1998, p.14) postule que l'environnement conduit notre structure mentale à réorganiser nos idées.

- paradoxe intra-personnel de l'existence concomitante chez le sujet du *même* et de l'*autre*, de « l'*idem* » et de « l'*alter* » par lesquels se définit l'*ipséité*⁷³ (Lerbet-Sereni, 1994, p.29) ;
- paradoxe inter-personnel d'individu à individu, qui pose la question de leurs affinités ;
- paradoxe relationnel créé par l'angoisse de séparation, et par les possibilités de changement et d'homéostasie⁷⁴ du système relationnel.

La relation duale

En référence à la théorie systémique (Rosnay, 1975 ; Le Moigne, 1994/2006), la relation dyadique peut être qualifiée de *duale* (Lerbet-Sereni, 1994, pp.40-41) et analysée comme un système autonome :

- inscrit dans un environnement plus large et dépendant des caractéristiques de celui-ci,
- unique et homéostatique c'est-à-dire capable de constance,
- dynamique aussi, par son activité et sa capacité à évoluer en interne sous l'effet de « boucles de rétroaction » positives ou négatives (Lerbet-Sereni, 1994, p.128).

L'idée d'une relation dyadique autonome composée d'entités interdépendantes guide les travaux de Lerbet-Sereni (1997) relatifs aux *régulations de la relation pédagogique*. Le caractère paradoxal de la relation, conçue à la fois comme relation et comme séparation, s'explique par l'existence de trois modes relationnels possibles (Lerbet-Sereni, 1994, pp.45-46) :

- l'Amour - Eros, fusionnel et identitaire : le système relationnel s'isole de son environnement pour ne se consacrer qu'à lui-même, et l'autre est désiré comme identique à soi ;
- l'Amour - Philia, amical et distancié : chacun se développe dans son autonomie propre en tirant les bénéfices de sa relation à l'autre, sans travailler pour une finalité commune dans un souci de préservation du soi ;
- l'Amour - Agapè, qui permet de dépasser l'alternative entre les deux formes précédentes en créant un troisième terme. Les acteurs s'y reconnaissent réciproquement dans leurs ipséités, leurs personnalités singulières, et peuvent se dénommer l'un l'autre *Je* et *Tu*.

⁷³ L'ipséité correspond à l'identité propre de l'individu, identité du *soi-même* différenciée de l'identité du *même*, ou *idem*. Elle résulte de la reconnaissance de soi par soi dans l'identité narrative.

⁷⁴ Homéostasie : « maintien à un niveau constant, par les organismes vivants, des caractéristiques internes » (Le Petit Robert, 2008). Le concept a été inventé par le physiologiste Cannon en 1932 (Rosnay, 1975, p.65). Par extension, il définit la capacité d'un système à maintenir l'équilibre de son milieu intérieur, quelles que soient les contraintes externes.

Chacun peut se différencier d'autrui et développer son ipséité en fonction de sa relation à l'autre : ce mode relationnel laisse entrevoir une place pour l'éthique qui respecte chaque sujet dans sa singularité et son autonomie, mais donne la primauté à l'autre sur soi, dans une dialectique entre affirmation et effacement de soi.

Amour-Agapè est la figure d'une relation authentique, véritable visée de l'acte éducatif, en engendrant un espace commun, tiers inclus entre deux sujets devenant capables chacun d'être à la fois soi-même et dans la reconnaissance d'un autre (Ricoeur, 1998). Ce tiers-inclus, *Il* dans la relation, n'existe qu'en rapport avec Je et Tu. Le *Nous* de la relation dyadique se compose donc des entités de ses deux sujets, *Je* et *Tu*, augmentées par *Il* qui ne saurait exister sans elles.

En résumé, la relation duale se définit comme une relation particulière, paradoxale et réciproque, entre deux personnes, « *deux entités qui se constituent en dyade aux propriétés autoorganisatrices* » (Lerbet-Sereni, 1997, p.58).

La création d'un espace tiers

La relation duale produit donc un espace-tiers qui conduit à l'émergence d'ipséités successives caractéristiques de son autonomie et fonctionnant par *auto-éco-ré-organisation* du système, les sujets « *inter-trans-co-agissant entre eux* » (Lerbet-Sereni, 1994, p.126). Autrement dit, elle est mouvante car elle permet à de nouvelles personnalités de se différencier à l'intérieur d'elle-même, ces nouvelles personnalités agissant à nouveau sur la relation pour la faire évoluer vers de nouvelles personnalités, et ainsi de suite. Cette modélisation de la relation duale considère celle-ci comme un système autopoïétique (Varela, 1989, p.48), tel un organisme vivant doué d'autoreproduction et par conséquent d'évolution.

La variété du tiers – inclus rend possible l'innovation au sein du système relationnel pour effectuer les réorganisations nécessaires à son autonomie :

De même que l'on ne peut envisager d'autonomie du système relationnel sans une « souplesse » des personnes liée à leur propre créativité, de même on ne peut concevoir cette autonomie sans une certaine « souplesse » là aussi de la relation, c'est dire sans une diversité susceptible elle aussi de créativité. (Lerbet-Sereni, 2003, p.14)

Ainsi, il se joue dans l'espace tiers, entre les acteurs de la relation :

- des « inter-actions », dans cet espace « entre-deux » qui marque la différence entre les deux pôles de la relation. Les actions des deux pôles traversent l'espace entre-deux sans l'investir.

- Des « *trans -actions* » qui dépassent l'inter- action et ses acteurs, par des possibilités de réciprocité de l'échange qui prend appui sur « quelque chose qui dépasse en partie l'inter-action et les acteurs », à propos duquel ils se sont plus ou moins explicitement entendus, et qui peut être négocié, comme un contrat ou un pacte par exemple.
- Des « *co-actions* » lorsque les deux acteurs produisent quelque chose en commun (Lerbet-Sereni, 1994, p.78). Les co-références qui s'établissent participent d'une auto-référenciation du couple.

Dans cette vision systémique de l'accompagnement, il est fait référence aux capacités d'« *auto-organisation* » de l'individu (Varela, Thomson et Roche., 1993, pp.136-137). L'approche systémique a permis d'adapter le modèle de fonctionnement des systèmes physiologiques à des organisations humaines. Ainsi l'émergence de nouvelles configurations ne caractérise pas uniquement le système neuronal, et peut s'appliquer à tout système formé d'éléments inter-agissants. « *La dynamique des systèmes fait éclater la vision statique des organisations et des structures. En intégrant le temps, elle fait apparaître le relationnel et le devenir.* » (Rosnay, 1975, p.109)

L'existence d'un tiers-inclus appliquée au modèle de la relation duale nous offre la possibilité d'envisager la relation C.P.E.- élève comme un système ouvert sur son environnement, capable d'exercer des régulations de son fonctionnement en fonction du contexte éducatif, donc selon les besoins des sujets mais aussi de l'institution. Cette dynamique relationnelle nous permettrait-elle de comprendre comment le CPE peut adapter sa posture entre une relation d'accompagnement et l'organisation collective dans l'établissement ?

Nous avons tenté dans ce chapitre d'éclaircir la notion d'accompagnement qui est au centre de notre problématique. Les différentes conceptions théoriques de cette pratique pourront orienter l'analyse de la pratique du C.P.E. que nous mènerons en troisième partie. D'ores et déjà, nous savons qu'il n'est pas possible de parler d'accompagnement sans situer précisément le professionnel qui le pratique dans un cadre conceptuel qui permet d'en fixer les limites par rapport à d'autres domaines de pratiques que sont l'aide et le guidage. Dans les deux chapitres qui suivent, nous allons aborder la manière dont l'accompagnateur se positionne sur le plan éthique et la posture qu'il adopte dans sa pratique. Nous pourrions ainsi envisager une approche clinique de l'accompagnement (Cifali, 2004 ; 2012).

Chapitre 5. Accompagnement et éthique de la relation

Quelle que soit la forme que prend l'accompagnement, nous avons vu que le terme définit une relation éducative temporaire, circonstancielle et issue d'un rapport dissymétrique entre deux sujets qui sont censés co-agir pour construire le chemin de l'accompagné. En accompagnant le sujet durant une période de transition, le praticien de l'accompagnement va lui permettre de « *donner du sens à sa vie* » (Vial et Mencacci, 2007, p.51), de la conduire en quelque sorte. C'est une démarche qui demande à prendre en considération de sujet « dans sa pluralité » (Ibid.) et à ne pas lui imposer de vérité unique quant à son devenir. « *L'accompagnement convoque sans nul doute une sagesse et une éthique particulière* » (Cifali, 1999b, p.2). Il est avant tout une rencontre. Nous devons donc nous interroger sur les valeurs qui animent l'accompagnateur dans cette relation et de manière plus générale sur l'éthique qui est en jeu.

5.1. Conception éthique de l'accompagnement

Un sens de l'altérité se dessine dans l'accompagnement, de respect de l'autre dans ce qu'il est et veut devenir, car il ne s'agit ni de guidage ni de 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 ainsi à la valeur de l'accompagné, la prend en compte pour l'aider « *à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (Beauvais, 2004, p.101). L'accompagnant ne cherche pas à décider à la place de l'autre, mais à l'appréhender, dans le contexte institutionnel propre à son activité, en tant que « *personne singulière, personne qui se construit, qui se « pro-jette »* » (Ibid., p.103).

La prise de conscience de la complexité et de la singularité des situations est elle-même constitutive d'une démarche éthique d'accompagnement. Si le but consiste à aider l'autre à grandir, cela 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, 2009b, 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.

D'après Boutinet, Bourdoncle et Gonnin-Bolo (2009, p.110), le besoin d'accompagnement proviendrait de la transformation de notre société qui ne fonctionne plus selon un principe de transmission par les pères du fait de la complexification et de la diversification des modes d'information et de communication remettant en question la stabilité des savoirs. La fonction enseignante, qui reposait sur « *l'axe vertical de l'autorité* » (Ibid., p.111) a laissé place à une fonction formatrice, centrée sur l'individu et non sur le savoir, puis à une fonction accompagnatrice, située sur un axe plus horizontal, celui du conseil de l'aîné au plus jeune. Cette évolution semble liée à un « *déficit d'existential* » (Ibid., p.113) qui rendrait l'accompagnement nécessaire par la qualité de la relation apportée.

En effet, « *l'humain a besoin de l'humain pour grandir, apprendre, guérir* » (Cifali, 2004, p.13). C'est pourquoi l'accompagnement, que Cifali désigne par « *démarche clinique* », peut être compris comme une « *rencontre* » et ce qu'elle signifie de présence à l'autre, « *de maladresses nécessaires et d'invention commune* » (Ibid.) dans l'espace d'intersubjectivité créé chemin faisant avec l'accompagné. Agir sur le terrain de l'éthique, c'est se trouver « *face à des indécidables ; là où le bien et le mal ne sont pas tranchés ; là où personne ne peut savoir avec certitude* » (Cifali, 1999b, p.15). L'accompagnement ne peut pas avoir lieu si le praticien ne questionne pas ses valeurs dans l'action, car il confronte à « *l'insaisissable* » du rapport humain (Paul, 2009a, p.24).

Nous développons maintenant deux dimensions indissociables d'une réflexion éthique : la responsabilité, dont nous verrons qu'elle est considérée comme principe premier de l'éthique, et la question des normes, qui intervient dans toute réflexion sur l'éthique d'une relation éducative. Nous devons donc expliciter davantage ce qu'éthique veut dire.

5.2. Ethique de l'accompagnement et responsabilité de l'autre

La responsabilité vise l'autonomisation du sujet : celui-ci doit devenir capable d'assumer ses pensées et ses actes en s'inscrivant comme un parmi d'autres. Ses limites sont celles des autres, et devenir autonome revient à reconnaître et accepter « *qu'on a besoin des autres pour être soi-même* » (Vial, 2010, p.18). Pour parvenir à responsabiliser l'accompagné, le praticien

se pose la question des limites de sa propre action : qu'est-ce qui est *bien* dans ce qu'il fait ? Quelles sont les limites de son action pour qu'elle soit considérée comme *bonne* action pour l'accompagnant en milieu scolaire ? A ce stade de la réflexion, éthique et morale semblent se confondre. Nous distinguerons ces notions avant d'évoquer le concept d'altérité.

5.2.1. Les principes éthiques

Beauvais (2004, pp.106-110) définit trois principes éthiques pour l'activité d'accompagnement :

- le principe de responsabilité, au sens de responsabilité morale, qui concerne « *tout être humain conscient de son humanité et désireux d'en être digne* » (Ibid., p.107). La responsabilité désigne, dans le droit civil, l'obligation de l'individu à réparer ses dommages. Mais il ne s'agit pas ici de cette responsabilité légale dont l'objectif est paradoxalement de faire disparaître sa responsabilité en assumant sa faute. Il est question dans l'accompagnement du sentiment de responsabilité à l'égard de l'autre pour l'accompagner vers l'autonomie, pour le rendre responsable de l'accomplissement de son projet. C'est en quelque sorte une « *méta-responsabilité* » (Ibid., p.108) par laquelle l'accompagnateur « *se considère comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre* ». Elle induit un devoir d'ingérence qui l'autorise à intervenir quand l'accompagné fait des choix suicidaires.
- Le principe de retenue consiste à se placer à une distance « *a-justée* » (Ibid., p.109) c'est-à-dire pensée, questionnée et sans cesse réajustée en fonction du contexte et du chemin construit et du projet qui se dessine, pour ne pas décider à la place de l'autre.
- Le principe du doute est fondamental et doit être partagé entre accompagnant et accompagné. En invitant à se remettre constamment en question, il permet de limiter une assurance trop grande pour ne pas empêcher la nouveauté de surgir. Il est en lien avec le principe d'incertitude déjà mis en avant dans le cadre d'une pensée complexe⁷⁵.

La responsabilité du devenir de l'autre va donc guider l'action de l'accompagnateur, ce qui nous amène à envisager son autorité vis-à-vis de l'accompagné, en considérant l'étymologie du terme, *augeo*, *j'augmente* en latin.

⁷⁵ cf. Supra Chapitre 4 p.79

Nous savons que la relation d'autorité éducative se construit :

- par la *potestas*, liée au pouvoir légal du statut, de la fonction, qui revient à « *être l'autorité* » (Robbes, 2016, [En ligne]). Celle-ci est non négociable, mais non suffisante et peut être créatrice d'une violence institutionnelle du fait de l'asymétrie des places.
- Par l'*auctoritas*, dont l'étymologie première, du latin *augeo*, signifie « *j'augmente* ». Elle donne à l'*auctor*, l'auteur, la possibilité de faire grandir l'autre, de le mener à l'autonomie, de l'amener à poser lui-même des actes qui le rendront par la suite auteur. C'est « *l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou à la contrainte* » (Prairat, 2012b, p.14) : elle s'oppose à la contrainte par la force comme à la persuasion par arguments. Si elle requiert l'obéissance, c'est « *une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté* » (Arendt, 1954/1972, p.140).

Par une capacité fonctionnelle à exercer une influence sur l'autre, et ce sans contrainte, l'éducateur construit des savoir faire et savoir être qui se mettent en œuvre dans l'action, dans une relation toujours contextualisée.

5.2.2. Différencier éthique et morale

Dans son essai consacré à la fonction de chef d'établissement, Obin (1996) aborde la problématique d'un métier situé « *au carrefour de la Loi, de la Morale et de l'Ethique* » (Vergnaud, 1996, p.6) et montre que ces trois approches sont en constante interrelation par les valeurs qui les fondent. Le mythe d'Antigone et de l'opposition entre loi du prince et loi divine apparaît également dans cette réflexion professionnelle pour illustrer le conflit entre devoir social et devoir moral. Inévitablement, la question de la distinction entre les dimensions éthique, morale et légale des situations de travail se pose dans les métiers de relations et de décisions humaines.

Ethique et morale méritent d'être définies, leur distinction n'étant pas évidente dans l'usage ordinaire des termes.

Dans la Grèce antique, l'éthique était, avec la physique et la logique, l'une des trois sciences de la philosophie. Ethique vient du grec *ethos* qui signifie mœurs et renvoie aux « *règles de conduite qu'il est bon de tenir et à leurs justifications* » (Prairat, 2008, p.297). En ce sens, éthique et morale sont donc considérées comme des synonymes pour désigner une pratique ayant pour fin une vie bonne et heureuse dans une perspective aristotélicienne. Dans son *Ethique à Nicomaque*, Aristote donne un but à la philosophie morale, qui contribue à la

définition des fins de l'action humaine selon une rationalité pratique, et non théorique : « *Ce n'est pas pour savoir ce qu'est la vertu que nous nous livrons à ces recherches ; c'est pour apprendre à devenir vertueux et bons.* » (Livre II, Chapitre 2, p.80)⁷⁶.

L'éthique aristotélicienne considère donc tout ce qui se rapporte aux actions et se situe dans une perspective téléologique, marquée par une fin, un but ; elle pose la question de la quête raisonnée du bonheur : comment bien vivre ? Autrement dit c'est une science pratique ayant pour objet l'action de l'homme en tant qu'être de raison et visant la vertu dans la conduite de sa vie.

Au tournant du 18^{ème} siècle, les philosophes anglais Bentham et Mill mettent résolument la théorie pratique de l'éthique au service du bonheur du plus grand nombre d'individus, selon une doctrine utilitariste qui rejette l'idée d'un modèle unique de l'Homme et défend les libertés individuelles (Marzano, 2008, pp.11-14). Leur approche d'une éthique visant le bonheur de l'homme a inspiré la philosophie morale anglo-saxonne, en s'opposant à la morale kantienne d'orientation déontologique, celle du devoir.

La philosophie morale en France est largement inspirée des principes universels kantien qui désignent de manière impartiale ce qu'il convient de faire quelles que soient les circonstances de l'action (Ambroise, 2011, p.301). En développant une éthique basée sur la distinction entre le bien et le mal, en définissant les comportements moralement et socialement exigibles, Kant se demande : quel est mon devoir ? L'éthique se définit alors comme une science des lois de la liberté, supposée comme « *propriété de la volonté de tous les êtres raisonnables* » (Kant, 1993, p.129). Dans *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), il rassemble les préceptes qui dictent une conscience morale par le fait de la raison et de la volonté de l'individu. C'est l'idée même d'autonomie, comprise comme « *la propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi* » (Ibid.), qui est au cœur de la morale kantienne.

En introduisant avec *La Phénoménologie de l'Esprit* (1806-1807) l'idée d'une construction sensible et progressive de la conscience, Hegel (1991) dénonce une tension entre éthique et morale : si la première relève d'une conformité aux coutumes rationnelles d'une communauté, la seconde consiste en une raison pratique forgée par l'individu lui-même. La valeur de l'obligation fondée par la morale est fondamentale mais non suffisante, nous rappelle Cifali (2002, p.162). Une approche clinique de l'acte éducatif peut nous permettre de prendre en compte chaque situation dans sa singularité, en prenant en considérant ce qui se joue dans le rapport à l'autre.

⁷⁶ Aristote (1992). *Ethique à Nicomaque* (J.Barthélémy Saint Hilaire, Trad.) Paris : Le Livre de poche

En référence à la philosophie de Levinas (1982), Prairat (2012c) énonce que « *l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, un en-plus à énoncer pour faciliter notre rapport à autrui, elle est ce rapport même* » (p.26). Dans la relation éducative, l'éthique procède d'un souci de l'avenir de l'autre et de la conscience de sa vulnérabilité dans l'agir éducatif (Moreau, 2007, pp. 57-68). Dans un équilibre fragile entre élan vers l'autre et recherche d'autonomie, l'éducateur devrait être à l'écoute sans susciter ce qu'il désire façonner chez l'Autre ; trouver une analogie avec lui pour le comprendre, mais éviter de l'absorber ou de tisser des liens trop serrés (Postic, 1979/2001, p.266).

Dans ce fragile équilibre où se trouve le C.P.E., nous nous demandions comment ce professionnel pouvait passer d'une posture relationnelle à une posture organisationnelle. Il sera question également de s'interroger sur la nature des liens qu'il tisse et sa distance à l'élève lorsqu'il se place sur l'axe relationnel.

5.2.3. L'altérité selon Ricœur

Evoquer les différentes étapes de l'élaboration des concepts d'éthique et de morale nous conduit vers la pensée de Ricoeur, qui a cherché à dépasser la contradiction de ces points de vue pour proposer de discerner éthique et morale à travers les notions respectives de valeurs et de loi. Pour ce philosophe de l'agir humain, la morale est une exigence universelle fondée sur des normes et des devoirs, indépendants du contexte et par définition contraignants. L'éthique la précède, incarnée dans des valeurs, et se rapportant au contexte pour tenter d'élucider les concepts nécessaires à la réflexion morale. Elle peut donc être considérée comme une puissance de renouvellement par le questionnement qu'elle suscite (Prairat, 2008, p.297).

La visée éthique selon Ricoeur (1998) est la « *visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes* » (p.202). Elle est indissociable du concept d'« *identité narrative* » (Ibid., p. 167), qui se distingue de l'identité personnelle par son caractère instable, qui se fait et se défait par le sujet lui-même en fonction de la situation qu'il vit et de l'orientation qu'il donne à son existence, en bref, de son agir.

Soi-même est comme un autre, écrit Ricœur en 1990. Dans une dialectique de l'*ipséité*, identité propre non réductible à une autre, douée de pluralité et de diversité, et de la *mêmeté*, identité sociale donc permanente, l'identité narrative se découvre au sujet dans sa rencontre avec l'autre. L'individu se construit par le récit de sa vie dans la rencontre avec les autres et avec les événements, au sein des institutions : « *la rencontre avec nous même, dans l'essence de notre humanité, passe pour l'essentiel par le souci de l'autre* » (Mallet, 1998, p.66).

Le concept d'altérité allie l'idée de différence et de pluralité, en instaurant un « *regard sur le « différent » à travers la relation que l'on établit avec lui* » (Lerbet-Sereni, 2014a, p.149).

La philosophie de Ricœur nous permet de comprendre que la vie éthique associe :

- souci de soi, autrement dit l'estime de soi, c'est-à-dire le sens attribué à nos propres actions ;
- souci de l'autre, soit la sollicitude pour l'autre comme accomplissement de notre agir ;
- et souci de l'institution, qui désigne les structures du vivre-ensemble, souci qui se traduit par le sens de la responsabilité d'autrui.

Elle nous conduit à appréhender la responsabilité comme condition du lien avec autrui inhérente à l'éthique telle que la conçoit Levinas (1982) : « *La relation intersubjective est une relation non symétrique. En ce sens, je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité, dût-il m'en coûter la vie* » (p.95). C'est l'expérience sensible de la vulnérabilité de l'autre qui induit de manière solidaire une responsabilité envers lui, celle-ci pouvant être assumée ou pas, acceptée ou rejetée. Il s'agit là d'une responsabilité éthique qui dépasse l'acception ordinaire d'une obligation morale de répondre de ses actes et induit l'idée d'une protection de l'humanité : « *en principe le moi ne s'arrête pas à sa « première personne » ; il soutient le monde* » (Ibid., p.96). Rappelons qu'elle doit également être distinguée de la responsabilité professionnelle du fonctionnaire de service public d'éducation, dont nous ne traiterons pas ici. Néanmoins cette triple responsabilité, à la fois civile, pénale et administrative (Buttner et Maurin, 2013), influe forcément sur le comportement de l'éducateur et sur ses prises de décision. La question des normes à respecter se pose pour l'éducateur.

5.3. Ethique de l'accompagnement et normes

L'établissement scolaire fonctionne selon des principes légalement établis et un système complexe de normes (Prairat, 2012d, pp.124-125) : celles qui ordonnent les relations entre enseignants, personnels non enseignants et autorités de tutelle ; celles qui organisent les relations avec les parents ou tuteurs des élèves ; et enfin les normes qui structurent l'activité pédagogique. Ces dernières émanent des instructions officielles et des référentiels de compétences, mais dépendent également des normes sous-jacentes aux théories pédagogiques du moment (Chobaux, 1967, pp.55-56). D'autres normes, extérieures à l'Ecole, vont également influencer le comportement de l'éducateur, ce sont les normes sociales, en lien avec ses devoirs moraux.

5.3.1. L'éthique et les normes dans la prescription

Depuis 2007 (M.E.N.), « *agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable* » est une compétence exigée chez tous les enseignants et CPE. Les concours de recrutement ont été révisés dans les modalités des épreuves orales pour contrôler l'acquisition de cette compétence et avec la réforme du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (C.A.P.E.S.) en 2010, une nouvelle épreuve orale, commune à l'ensemble des spécialités, a été créée : « *Agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable* ». Depuis la professionnalisation des épreuves d'admission du C.A.P.E.S. en 2013, la question des valeurs du métier est maintenant intégrée dans l'épreuve d'entretien sans être traitée à part. Cette prise en compte dans le recrutement initial des personnels d'enseignement et d'éducation d'une compétence commune liée à l'éthique du fonctionnaire va dans le sens d'un décloisonnement institutionnel entre l'éducatif et le pédagogique dans l'E.P.L.E.. Les candidats doivent connaître les grands principes de fonctionnement du système éducatif et de l'établissement ainsi que les valeurs fondatrices constitutives du service public d'éducation. Conformément à la C.C. 6 « *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* » (Référentiel 2013) ils sont amenés à montrer leurs capacités à « *accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés* », « *éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves ... et de tout membre de la communauté éducative* » et « *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves* ». Il s'agit d'impliquer les futurs professionnels dans la politique éducative nationale et locale en lien avec les problématiques éducatives actuelles, comme la lutte contre les discriminations, le respect des règles de vie collective, et en particulier la défense de la laïcité ravivée depuis janvier 2015 (Grande mobilisation de l'École, 2015).

Le cadre est clair : les professionnels d'éducation et d'enseignement sont censés être formés à l'application d'une éthique professionnelle dans l'exercice de leur métier, et assumer ces principes dans le cadre de leurs missions. Au concours de recrutement des C.P.E., l'éthique a toujours été au cœur du programme par une entrée philosophique et professionnelle à la fois, et ce domaine du curriculum de formation relève aujourd'hui pour le parcours de master C.P.E. de compétences transversales et disciplinaires. Cependant l'émergence de la notion d'éthique appliquée qui emprunte une démarche transdisciplinaire pour soulever un questionnement moral en lien direct avec diverses situations de vie⁷⁷

⁷⁷ La bioéthique, l'éthique environnementale ou encore l'éthique sexuelle figurent parmi les thèmes retenus dans l'ouvrage de Marzano.

(Marzano, 2008, p.5), nous incite à dépasser le seuil de la prescription officielle pour découvrir la manière dont les professionnels de terrain peuvent faire vivre cette éthique en fonction de leur contexte d'intervention.

5.3.2. Le poids de la norme en éducation

Ce qui nous intéresse dans une analyse compréhensive de la pratique professionnelle des C.P.E. ne relève pas de la prescription réglementaire, mais de la posture que chacun d'entre eux adopte lorsqu'il se trouve en situation d'accompagner l'élève dans son parcours scolaire, une éthique appliquée à la relation éducative en quelque sorte, qui accorderait au sujet éduqué, et à l'acte éducatif lui-même, une valeur intrinsèque.

Nous avons mis en évidence les attentes de la communauté éducative en termes de normes vis-à-vis du C.P.E. : quelle est la place de la norme dans l'acte éducatif, et en quoi influence-telle l'éthique de l'éducateur ?

Du latin *norma* qui signifie « règle », « équerre », la norme se définit comme un critère auquel on se réfère pour porter un jugement de valeur, par rapport à une moyenne ou un idéal (Clement et al., p.216). Prairat (2012a) relève trois attributs de la norme : régularité, contrainte et pratique partagée. « Une norme est une régularité qui enferme de surcroît une injonction à faire ou à ne pas faire » (p.38) : elle affirme une normativité dont la dimension est collective.

Mais Canguilhem (1966/2011) a démontré dans *Le normal et le pathologique* que ce terme était équivoque, « désignant à la fois un fait et une valeur attribuée à ce fait » (p.76). Toute norme se construit et ne doit pas être confondue avec la moyenne ou l'idéal eux-mêmes. En biologie la normativité est définie comme la capacité à remettre en question les normes usuelles à l'occasion de situations critiques. Cette réflexion sur la normalité nous éclaire par son regard sur la société considérée comme machine et organisme à la fois, et par conséquent sujette à régulations à l'image de l'homéostasie biologique. Puisque « la norme sociale n'est pas intérieure » (Ibid., p.191), les normes sont à inventer dans les relations humaines, pour nous permettre de reconnaître la variété des comportements humains. Les normes humaines sont ainsi « déterminées comme possibilités d'un organisme en situation sociale d'agir » (Ibid., p.203) et non comme les fonctions humaines elles-mêmes. Il faut donc considérer les capacités d'adaptation de l'organisme à son milieu et tolérer la variété individuelle et chronologique des normes en fonction des modèles d'action des individus (Ibid., p.215).

La tension entre maintien d'un cadre normatif et respect de la singularité du sujet est constitutive de l'entreprise d'éducation. Cifali (1999a) nous met en garde vis-à-vis des

certitudes et prétendues stratégies éducatives valables pour tous, en nous invitant à croire dans la force créative de la relation éducative : « *Si l'éducation est le lieu exemplaire du pouvoir et de la puissance, son succès insuffisant attesterait aussi que ce pouvoir est néanmoins limité : l'humain échappe aux prédéterminations ; il résiste aux tentatives normatives comme à l'entreprise totalisante.* » (para.39)

Développée dans le champ de l'éducation, la théorie psychanalytique de Freud permet d'appréhender les risques d'une trop forte répression des instincts pulsionnels des enfants (Cifali et Imbert, 1998, p. 7). Ceux-ci sont pourtant des « *sources de forces fécondes* » (Ibid., p. 20) pour forger leur caractère. La recherche d'une normalisation des comportements par l'éducation empêche ainsi l'enfant de dépasser l'insatisfaction de ses pulsions pour se construire, en restreignant ses capacités de « *sublimation* » (Ibid.) des désirs originaires vers des buts plus précieux de réalisation de soi : « Parents et éducateurs veulent des « *enfants-modèles* », en tous points conformes aux normes ; des enfants aseptisés, désexualisés, qui leur assurent « *la paix* ». Ils en viennent alors à tuer en eux le « *plaisir-désir de vivre* » » (Ibid.).

Respecter le développement de l'enfant ne signifie pourtant pas qu'il faille le laisser accéder à tous ses désirs. Freud rappelle qu'« *il faut que l'éducation inhibe, interdise, réprime* » (Freud, 1921, p. in Cifali et Imbert, 1998, p.34) mais il rappelle aussi que le lycée doit offrir aux jeunes gens « *appui et soutien à une époque de la vie où ils sont forcés, par les conditions de leur développement, de relâcher leurs liens avec la maison parentale et avec leur famille* ». (Freud, 1921, in Cifali et Imbert, 1998, p. 93). L'éducation consiste donc en une question d'équilibre « *entre le Scylla du laissez-faire et le Charybde du refuser* » (Ibid., p.35).

L'accompagnant va être soumis à cette tension entre l'aspect normatif de la collectivité et le projet individuel de l'accompagné. Dans son travail d'accompagnement, la norme semble toujours omniprésente (Cifali, Théberge et Bourassa, 2010, p.183). Il doit jongler entre le collectif et l'individuel, les contraintes institutionnelles d'un côté et le désir de l'œuvre rêvée de l'autre. Dans cette tension entre institution, accompagnant et accompagné, le travail du praticien va consister, par sa connaissance fine de l'institution et dans une position de médiateur, à « *jouer* » (Ibid.) avec les normes pour qu'elles perdent leur pouvoir destructeur sur l'accompagné. C'est pourquoi la « *neutralité bienveillante* » (Vial et Mencacci, 2007, p.251) n'est pas de mise pour entretenir la relation avec l'accompagné et l'inviter à s'engager dans un questionnement qui lui permettra d'avancer. Selon Vial et Mencacci (Ibid.), la présence à l'autre est indispensable dans la relation d'accompagnement : une trop grande

retenue empêcherait l'accompagné, lorsqu'il est questionné, de s'engager dans ses réponses. Pour dire, pour se livrer, l'accompagné a besoin de sentir l'engagement de son accompagnateur. Cela passe par une capacité à « *être avec l'autre* » (Cifali, 2010, p.184) lorsque sa douleur s'exprime, à l'accepter avec lucidité au lieu de l'éviter pour qu'elle se taise.

Pour le C.P.E. garant du respect des règles de vie et de droit dans l'établissement, le rapport à la norme est essentiel et fortement lié à son action dans l'axe de socialisation des élèves. Comment procède-t-il lorsque son objectif est d'accompagner l'élève dans l'expression de son vécu si la norme est omniprésente ? Cela nécessite probablement un positionnement particulier, une manière d'aborder la norme qui rende possible le maintien d'une relation éducative visant à faire grandir l'autre.

5.4. La théorie du *care*, ou éthique de la sollicitude

La réflexion morale menée dans le cadre d'une éthique du *care* a pour ambition de réinscrire l'éthique dans l'ordinaire de la vie quotidienne en apportant une considération accrue à la parole et à la valeur de chacun. Cette théorie développée en particulier dans la culture anglo-saxonne moins empreinte de morale kantienne que notre société française, nous paraît être à même d'éclairer une possible relation d'accompagnement entre adulte responsable éducatif et élève en milieu scolaire.

5.4.1. En une voix différente, le modèle de l'éthique du *care*

La pratique du *care*, née des mouvements féministes anglo-saxons, se prête mal à une traduction française par les notions de bienveillance, ou encore de sollicitude, auxquelles elle ne se résume pas. Elle peut être définie 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, [n.p.]).

C'est une approche plus descriptive que normative à l'égard du sujet dont on prend soin, appliquée au travail social et de santé et à l'éducation, qui a été développée par Gilligan (1982). La psychologue américaine y proposait un changement de paradigme sur le soi, les relations humaines, et le développement moral, en bref une autre voix qui s'intéresse à la condition humaine en résistant à la théorie de la justice de Kohlberg (Gilligan, 2011, p.56). A la différence de ce modèle qui conçoit la morale comme forme de justice basée sur la compréhension et la mise en œuvre de droits et de règles, l'éthique du *care* s'intéresse à la singularité de la situation par un mode de pensée plus « *contextuel et narratif* » que formel et

abstrait (Laugier et Paperman, 1982, p.III). Face au dilemme de Heinz conçu par Kohlberg⁷⁸, la jeune Amy propose en effet de communiquer avec le pharmacien qui refuse de donner le médicament qu'il ne peut se faire payer dans l'immédiat, pour le faire accéder à sa propre logique et parvenir à un accord. Cette réponse est interprétée dans l'éthique de la justice comme celle d'un développement comportemental inférieur à celui du jeune Jack qui choisit « logiquement » la voie du vol pour résoudre un problème qui met à mal les principes universels de justice. L'adolescente a pourtant conçu ce problème différemment à travers la narration des rapports humains (le risque causé par le vol, ses effets sur la situation), et en envisageant de régler le conflit entre droit de propriété défendu par le pharmacien et droit de vie de la malade. C'est en dialoguant avec l'autre qu'elle parvient à prendre en compte les différents paramètres de la situation, de ses besoins propres et des besoins des autres, pour argumenter une solution qui réduit la tension entre les valeurs contraires des individus.

Cette étude de cas ouvre la voie dans l'ouvrage à une réflexion d'ordre éthique qui éclaire d'un jour nouveau, d'une voix différente, les situations mettant en jeu des valeurs, sans apporter de réponse unique voire universelle à des problèmes d'ordre humain. « *L'essence d'une décision morale consiste à exercer un choix et à en accepter la responsabilité* » (Gilligan, 1982, p.111). En se fondant sur la responsabilité et l'attention à autrui, sur le rôle du dialogue dans la relation à l'autre, Gilligan combine sentiments d'affection et de responsabilité dans l'action pour subvenir aux besoins et au bien-être de l'individu, dans une vision complémentaire de l'éthique de la justice fondée sur des principes de droits et de devoirs.

L'articulation d'attitudes d'affection et de responsabilité ne relève pas d'une contradiction si l'on se réfère à la conception levinassienne de la responsabilité évoquée plus haut⁷⁹. Elle répond en partie à notre interrogation relative à la nature des liens tissés entre CPE et élève dans la relation d'accompagnement en postulant que la responsabilité de l'éducateur vis-à-vis de ses élèves passe par une attention bienveillante à leur égard.

5.4.2. L'éthique du care appliquée à la psychopédagogie

« *Dialogue is essential in this approach to moral education* ⁸⁰ » (Noddings, 1988, p.223) : lorsque elle explore la nature des relations de *care* en éducation, Noddings insiste sur le rôle de l'écoute de l'éducateur pour gagner la confiance des élèves et explique que le dialogue

⁷⁸ Heinz n'ayant pas les moyens d'acheter le médicament qui sauverait sa femme, doit-il le voler au pharmacien ?

⁷⁹ cf. Supra p.96

⁸⁰ « Le dialogue est essentiel dans cette approche d'éducation morale ».

permet de renseigner les enseignants au sujet des besoins, des habitudes de travail, des intérêts et des talents de leurs élèves, pour mieux adapter leur action pédagogique à leur progression individuelle. Cette recherche d'éclairages sur les perspectives pour trouver des solutions aux problèmes et faire des choix responsables, permet d'engager le dialogue avec les élèves sur les probables conséquences de leurs actes, pour eux-mêmes et pour les autres, et de les amener à s'exprimer sur leurs motivations et leurs comportements. Cette bienveillance dans la relation éducative ne mène pas à un relativisme qui conduirait l'éducateur à abandonner ses principes, mais engage l'élève dans une argumentation de son point de vue et de ses choix.

Noddings (2003) conçoit le bonheur comme préoccupation principale et ingrédient de la réussite de l'éducation. Les moments d'enseignement devraient être vécus comme des instants de bienveillance et c'est en traitant les élèves avec respect et considération qu'il est possible de leur demander de se traiter de manière similaire (Noddings, 1988, p.223). Le dialogue est essentiel dans cette approche éducative où la recherche d'une voie vers des choix responsables est mutuelle, dans une réciprocité entre éducateur et élève. C'est une approche éducative qui permet de comprendre ce que l'enfant veut être et ce que nous pouvons, en tant qu'éducateurs, approuver en lui pour l'encourager (Ibid., p.224).

Cette conception du bonheur semble éloignée de l'éthique de la vertu aristotélicienne (Plot, 2011, p.270) : il ne s'agit pas d'atteindre l'excellence par son comportement mais de rechercher le bien-être (*welfare*) des autres. En déclarant qu'il existe un besoin pressant dans notre société moderne de parler des buts de l'éducation, Noddings estime qu'un approfondissement de cette question permettrait de découvrir de nouvelles possibilités de l'action éducative (Gibbons, 2005, p.197). Lorsque les élèves perçoivent les buts que s'est donnés l'enseignant et les efforts consentis pour y parvenir, ils prennent conscience de l'attention à leurs besoins et de la bienveillance dont ils bénéficient et répondent positivement aux sollicitations éducatives (Noddings, 2005, p.2).

Dans cette relation de sollicitude, les deux parties apportent leur contribution à la relation. A la différence de la théorie de la justice où l'on évalue soi-même les conflits relationnels à l'aune des principes d'égalité et de respect, dans le *care*, soi et les autres ne sont pas des entités séparées (Paperman, 2011). La relation constitue en elle-même la figure centrale, comme « *un visage à deux faces* » (Ibid., p. 324) à partir duquel l'agent moral perçoit le besoin et tente d'y répondre. Considérant la vulnérabilité des individus qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour se réaliser dans une société libérale basée sur l'individualisme

et l'injonction à l'autonomisation (Monjo, 2012, p.222), l'éthique du *care* représente une éthique appliquée susceptible de répondre aux besoins de relations humaines en éducation.

Dans le cadre de notre réflexion sur l'accompagnement dans la pratique professionnelle du C.P.E., la théorie du *care* nous semble constituer une référence pertinente pour apporter une réponse aux contradictions traditionnellement formulées entre bienveillance de la relation et responsabilisation des adolescents.

Chapitre 6. Considérer le concept d'activité pour situer la pratique d'accompagnement dans l'expérience professionnelle

Nous en venons enfin à aborder l'accompagnement comme pratique professionnelle pour comprendre ce qui est mobilisé dans ce type de relation éducative, en termes de valeurs, d'attitudes et de savoir faire, en particulier dans le cadre de l'entretien éducatif mené par le C.P.E.. Nous éclaircirons auparavant le concept d'activité et de compétences au travail pour comprendre les modalités d'action du professionnel en fonction du contexte rencontré. Nous précisons enfin le concept de représentations, pour éclairer notre problématique quant à leur influence sur la posture du C.P.E. dans une possible relation d'accompagnement.

6.1. L'activité comme tâche réelle

En psychologie du travail, l'activité désigne ce que fait le sujet, ce qu'il mobilise comme moyens pour traiter des informations dans des contraintes données et réaliser le but assigné à une tâche prescrite. Les travaux de Vygotski (1934/1997) ont montré que la question du but était nécessaire mais pas suffisante pour parler d'activité :

la question principale, fondamentale, concernant le processus de formation du concept et en général le processus de l'activité appropriée à une fin est celle des moyens à l'aide desquels s'effectue telle ou telle opération psychique, et telle ou telle activité adaptée à une fin. (p.198)

Expliquer les formes supérieures de comportement chez l'homme passe donc par la connaissance des moyens qui lui permettent de « *maîtriser le processus de son propre*

comportement » (Ibid., p.199). En mettant en évidence le rôle de la conscience pour différencier la tâche réelle, ou activité, de la tâche prescrite, son collaborateur Léontiev (1975) va définir l'activité comme un « *cadre minimum à la réalisation de l'action* » qui comprend le sujet actif, les objets de l'environnement et les autres sujets poursuivant la même finalité. L'activité procède donc d'une « *construction singulière* » par l'agent qui exécute une tâche prescrite (Champy-Remoussenard, 2005, p.12). Pour Clot (1995), théoricien de la clinique de l'activité, elle est « *la plus petite unité de l'échange social* » (p.134), tournée à la fois vers son objet, comme action réalisatrice et vers l'activité des autres portant sur cet objet.

La clinique du travail interroge cependant le rapport établi entre l'activité et le sujet, plus exactement entre activité et subjectivité liée par définition à l'état de conscience de l'agent. Si le but est de comprendre comment et selon quelles motivations agissent des sujets au travail, il s'agit de ne pas séparer « *d'un côté, une activité réduite à ce qu'on fait et, de l'autre, une subjectivité autochtone trouvant ses ressorts en elle-même* » (Clot et Simonet, 2015, p.34). Nous supposons ainsi que l'activité traduit non seulement les compétences, mais aussi les motivations et le système de valeurs de son auteur. Elle procède d'actions qui consistent à réaliser ce qui est pensé, en faisant appel à des savoirs théoriques, des savoirs procéduraux formalisés et conceptualisés, et des savoirs d'usage peu ou pas formalisés, les « *savoirs en actes* » (Vermersch, 2003, p.80). C'est la désignation ultérieure de l'acte qui permet d'objectiver l'activité concernée en constatant ce qui a été accompli par le sujet, le « *produit* » de son activité (Barbier et Galatanu, 2000, p.17).

Piaget (1974) a démontré qu'il existe une différence entre réussir l'action et la comprendre : il serait donc possible d'agir sans conscientiser son action. L'analyse de l'activité devient alors nécessaire pour que l'individu prenne conscience de ses savoirs en actes. Le concept de savoir « *préréfléchi* » (Vermersch, 2003, p. 246), d'inspiration phénoménologique (Ricœur, 2004, p.69 ; Petitmengin, 2010, p.165) permet de concevoir la manière dont s'établit le passage du savoir implicite au savoir conscientisable par la médiation d'un *entretien d'explicitation* (Vermersch, 2003), selon une démarche qui tente de mettre au jour les compétences mobilisées, les intentions sous-jacentes, les savoirs de l'agir.

A la lumière des travaux d'Edelman et Tononi (2000) qui considèrent la conscience comme un processus neurobiologique dynamique et apportent une explication scientifique à la théorie philosophique de ce phénomène, Clot (2001a, p.32) veut souligner l'importance du langage avec autrui pour éveiller la conscience psychique de celui qui agit. L'individu ne peut être réduit à un agent qui exécute des tâches ; il est aussi acteur. En tant qu'unité complexe

(Morin, 1999), il est à la fois biologique, psychologique, social, affectif et rationnel. C'est en considérant l'éducateur dans cette multi-dimensionnalité que nous étudierons la manière dont il interagit avec l'élève : comment ses émotions interviennent-elles dans la prise de décisions ? Quel mode de raisonnement utilise-t-il pour aborder une situation nouvelle ? Jusqu'où est-il influencé par la relation qui se noue avec l'élève ? Le C.P.E. cherche-t-il seulement à expliquer ou bien à comprendre la situation d'un élève ? Expliquer revient à « *appliquer à l'autre tous les moyens objectifs de sa connaissance* » (Morin, 2014, p.52), tandis que la compréhension humaine, intersubjective, reconnaît autrui « à la fois comme semblable à soi et différent de soi », et suppose un engagement des différentes dimensions humaines dans l'action.

6.1.1. Le contexte de l'activité

Les actions menées dans la pratique sont « *situées* » (Beguin et Clot, 2001, p.42) dans le sens où elles dépendent étroitement des conditions matérielles et sociales dans lesquelles elles ont lieu. Quéré (1997, p.183) distingue *contexte*, *environnement* et *situation* pour montrer comment le sujet agissant s'inscrit dans la situation. Celui-ci reconnaît tout d'abord puis organise et structure son environnement, en dehors de toute direction d'action. C'est ensuite par des opérations de sélection d'informations, de savoirs, de sens et de perceptions, qu'il va transformer son environnement en un contexte par la « *contextualisation* », ce en fonction d'une visée de production d'une action ou de réception d'un événement (Ibid., p.184). Ainsi, le contexte est une forme orientée de l'environnement définie par le sujet qui nécessite son implication dans l'action, pour acquérir une structure temporelle et devenir réellement situation. Cette dernière correspond à « *l'aboutissement d'un mouvement continu* » (Ibid., p.182) durant lequel le sujet a pris des initiatives et organisé son expérience. Toute situation comporte donc une part d'incertitudes, voire de problèmes à traiter, de confusions à lever, qui demandent au sujet de mener une « *enquête* » (Dewey, 1938/1993, p.169), c'est-à-dire d'en contrôler la transformation pour la clarifier et agir à bon escient s'il veut atteindre son but. L'action située, ou action en situation entre ainsi dans une « *logique* » puisque le sujet va être capable de la contrôler en émettant des hypothèses de solutions à partir de ses observations. Le sujet élabore là un processus intellectuel de confrontations d'idées pour décider comment agir à partir de ses hypothèses. Ses idées lui viennent de savoirs et de savoir-faire, incorporés dans des expériences antérieures elles-mêmes cristallisées en habitudes d'action. Sur ce modèle, l'action éducative devient dynamique et l'incertitude de la situation est un élément

positif sur lequel agir (Chatel, 2002, p.45). C'est par ce processus d'enquête qu'il est possible d'élaborer ses propres objets de connaissance constitutifs de compétences.

6.1.2. Les compétences pour agir

Le CPE mobilise des savoirs théoriques, acquis en formation initiale et continue, et des connaissances procédurales pour agir (De Montmollin, 1996, p.193). Il doit connaître les modalités d'accueil, les dispositifs mobilisables, les modes de communication et d'entretien avec les élèves. Avec l'expérience, il sait également faire appel à des savoirs d'action difficilement verbalisables, mais constitutifs d'un véritable savoir-faire (Cosnefroy, 2004, p.11). Dans cette activité hautement relationnelle, humaine, rien n'est joué d'avance pour le professionnel : les réactions des élèves diffèrent ; leur motivation ou défaut de motivation, imprévisible, pose les conditions de leurs échanges, de leur capacité à évoluer dans leur comportement scolaire. Le concept de compétence répond ainsi aux exigences de l'activité éducative : plus qu'une addition de savoirs, de savoir être et de savoir-faire, c'est un « *savoir combiner* » (Le Boterf, 2002, p.1), une capacité à mobiliser des ressources de différentes natures (connaissances, attitudes, capacités) et à les organiser pour répondre à une situation inédite dans un contexte donné.

L'introduction et la diffusion rapide du concept de compétence au cœur des pratiques d'éducation et de formation ont entraîné un débat prolifique à son sujet. Les usages qui sont faits de cette notion polysémique et la multiplicité des approches ne permettent pas d'en donner une seule définition. Nous en retiendrons ici les éléments pertinents pour la poursuite de notre réflexion sur la posture de l'accompagnant dans le cadre du suivi du parcours pédagogique et éducatif des élèves.

Le sens premier du terme *compétence*, attesté dès le XV^{ème} siècle, relevait du domaine juridique, pour justifier de l'autorité et de la légitimité des institutions dans leurs champs d'intervention spécifiques (Ardouin, 2004, p.31). Au cours des siècles, la compétence va aussi s'attacher à l'individu, pour désigner ses capacités issues du savoir et de l'expérience. Lorsque Chomsky introduit la notion de compétence linguistique dans les années 60, il définit celle-ci comme une capacité innée, un potentiel permettant à tout être humain d'acquérir n'importe quelle langue. La compétence est ainsi distinguée de la performance qui en constitue la production concrète. Hymes (1972, p.128) fera évoluer le concept en inscrivant la compétence dans son contexte social et dans sa dimension pragmatique, en tant que capacité adaptative et contextualisée.

La définition générale de la compétence donnée par le dictionnaire⁸¹, « *capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger* » laisse apparaître que cette notion est fortement liée à celle d'évaluation, puisque la reconnaissance d'une capacité implique la possibilité de la juger. Ajoutons que les théories cognitivistes et socioconstructivistes se sont emparées du concept pour dépasser les théories behavioristes de l'apprentissage, axées principalement sur le renforcement des comportements de l'apprenant. Nous pouvons dans un premier temps considérer la compétence comme la modélisation existante d'une situation finalisée, puisqu'elle est susceptible d'être mobilisée par l'individu pour agir, donc de se construire au gré de l'expérience. Une compétence peut être identifiée comme un « *savoir vivant* » (Romainville, 2009, p.11), un ensemble articulé de ressources diverses, savoirs, savoir-faire et attitudes, que la personne compétente est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation. Elle permet d'inventer, sans avoir de réponse préprogrammée, en faisant appel à un ensemble de ressources cognitives.

La compétence a été largement et diversement interrogée par les chercheurs en sciences de l'Education. Si ceux-ci s'accordent à penser qu'elle « *renvoie à l'action en situation (situation inédite ou famille de situations) et à la notion de ressources cognitives nécessaires pour agir* » (Ropé, 2008, p.606), la multiplication des concepts théoriques convoqués pour définir la notion de compétence rend celle-ci incertaine, multiforme et complexe.

Ardouin (2004) propose de rassembler l'ensemble de ces concepts dans une seule définition :

formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels), mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante socialement reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement ». (p.45)

La compétence est donc essentielle dans toute activité d'accompagnement : en tant qu'objet d'une activité focalisée sur le devenir de l'accompagné, mais aussi en termes d'habiletés requises pour mener l'activité. Elle est convoquée à deux niveaux dans une situation d'accompagnement : développement et valorisation des compétences des sujets accompagnés par un travail réflexif sur les actions constitutives de leur expérience

⁸¹ Larousse, 1998.

personnelle, scolaire ou professionnelle, et compétences de l'accompagnant pour ajuster sa pratique aux besoins de l'autre.

Les compétences permettent donc à l'individu d'agir en mettant en scène des savoirs, font appel à l'expérience, situent l'action en fonction d'un contexte, aboutissent à un résultat, selon un processus complexe qui articule ces différentes composantes de l'activité. Organisée telle un système de connaissances, la compétence se conçoit dans son acception cognitiviste, comme une stratégie qui permettra d'« engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une même classe », et ce dans un but défini (Leplat, 1991, p. 266).

La réponse à une situation donnée ne suffit pas pour rendre compte d'une compétence : les facteurs d'amélioration de l'action entrent aussi en jeu, mettant l'individu au centre de son activité, car c'est lui qui apporte les qualités dans l'action, en termes de savoirs, de stratégies, de motivations, de représentations. La compétence peut se développer dès lors que l'individu se confronte à de nouvelles situations qui par définition se différencient les unes des autres, et s'explicitent par un retour réflexif sur l'activité. Finalement, la compétence engloberait tout ce qui est engagé dans l'action organisée et au-delà, ce qui permet de rendre compte de cette action (Terssac, 1996, p.234).

Puisque le pédagogue est un « *homme de technique et d'éthique à la fois* » (Meirieu, 1991, p.188), nous tenterons dans notre recherche de mettre en évidence les compétences que le CPE développe et les valeurs qui l'animent pour une pratique d'accompagnement des élèves dans leur parcours de vie.

6.2. La pratique de l'accompagnement

Bientôt arrivés au terme de cet éclairage théorique de l'accompagnement, nous devons enfin nous attarder sur la pratique elle-même, afin d'orienter le choix de l'objet de nos investigations. Pour définir le praticien, nous préciserons tout d'abord la notion de pratique, et nous développerons ensuite un aspect particulier de l'activité du C.P.E. accompagnant les élèves, celui de l'entretien élève.

6.2.1. La notion de pratique

S'intéresser à l'activité de celui ou celle qui accompagne nous invite à considérer l'éducateur, ou formateur, dans sa dimension holistique, en faisant référence à la fois aux compétences du registre technique de la *poïesis*, liée à la tâche, où logique d'action et stratégie prédominent dans la pensée, et de la *praxis*, l'agir qui caractérise l'intervention

éducative en tant qu'interaction, dans un accomplissement créatif où la place est laissée au désir, au sens de l'action et aux valeurs du sujet (Fablet, 2004, p.109 ; voir aussi Imbert, 2000).

La pratique, du grec *praktikê* qui signifie action, est concrète, mais se nourrit de la théorie : l'action devient une pratique si elle relève de l'exercice du jugement. Dans son Traité de pédagogie, Kant (1996) rapprochait la pratique de la volonté libre du sujet, de la morale qui invite l'homme libre à se poser la question de ce qu'il doit faire. En rappelant cette position des philosophes qui distinguaient bien la théorie des conduites, Beillerot (2003, [n.p.]) propose de définir la pratique comme le *faire* et les raisons pour le faire, autrement dit comme les gestes et les stratégies pour agir.

Altet qualifie la pratique de « *manière de faire singulière d'une personne* » (2000, p.35). Cela ne se réduit pas à une technique mais concerne un ensemble de comportements et de procédés mis en œuvre. Pour la révéler, il est nécessaire de passer par le récit de l'activité dans une situation donnée, afin de mettre en évidence toutes ses caractéristiques (Ibid., p.32) : sa visée, sa traduction dans des gestes professionnels et l'intérêt qu'y trouve le praticien, le contexte de sa mise en œuvre, sa temporalité et enfin sa réalité psychosociale, en lien avec le travail en général.

Selon Vinatier et Pastré (2007), la notion de pratique se situe « *à l'articulation de composantes personnelles et collectives* » (pp.56-57) : personnelles car elles impliquent un engagement dans une action finalisée située répondant à un besoin et inscrite dans un contexte général organisationnel ; collectives car elles supposent une culture professionnelle qui colore chaque pratique singulière et la détermine au niveau de l'action, de l'engagement et des valeurs. Le terme *pratique* est englobant et multidimensionnel : chez l'enseignant, il réfère à tout ce que celui-ci pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, avant, pendant ou après la classe.

La singularité n'exclut pas l'existence d' « *invariants* » (Beguin et Clot, 2001, p.42) dans l'environnement des situations rencontrées par le sujet. Mais des situations mêmes répétitives sont toujours uniques et laissent place à l'inventivité pour agir grâce à plusieurs formes d'intelligence : conceptuelle, pratique et émotionnelle. Dans la manière d'aborder les élèves en entretien, dans la façon de discuter avec eux de leur parcours, nous pouvons nous demander comment les C.P.E. conçoivent leurs intentions d'agir et s'ils appliquent des procédés déjà éprouvés pour accompagner l'élève. Nous nous interrogerons, aussi, sur la part

de créativité dans leur action pour pouvoir concilier des visées individuelles avec la contrainte collective.

6.2.2. Les valeurs constitutives d'une posture d'accompagnant

Comment distinguer la posture de la fonction ?

« *Disposition intérieure en mouvement* » (Lerbet-Sereni, 2014a, p.148), la posture se construit par le sujet, elle n'est pas figée une fois pour toutes. Le professionnel de l'accompagnement doit sans cesse la faire évoluer dans une logique d'évaluation de son attitude, en fonction du projet qu'il s'est donné pour accompagner et du projet de l'accompagné lui-même.

Selon Beauvais (2004), les repères d'ajustement de sa posture sont déterminés par la relation qui va s'établir entre l'accompagnant et l'accompagné, et la nécessité de rester un peu « *en retrait* » (p.101), pour permettre à l'autre de se mettre en projet et d'advenir.

Cifali (1999b, pp.121-160) relève dans la démarche clinique les traits principaux d'une posture d'accompagnement :

- la présence à l'autre, corporelle mais surtout psychique : le clinicien doit « savoir être là et faire abstraction de ses autres préoccupations ;
- l'intérêt pour la situation quelle qu'elle soit, et malgré sa répétition, même en dehors de ses propres normes, même en cas d'agacement par les difficultés à avancer de l'autre, car toute situation est porteuse d'un développement ;
- la confiance en l'autre, en la situation, confiance dans le temps aussi, qui se construit avec l'expérience, qui permet d'admettre la possibilité d'échouer dans la relation ;
- la dépendance de l'autre qui signe la fiabilité du clinicien, qui est « *un homme ou une femme de parole* »;
- le souci de l'ensemble de la situation, de son contexte, du reste de l'équipe, gage d'une lucidité institutionnelle ;
- la connaissance de ses propres limites et la capacité à les expliciter, pour clarifier son positionnement ;
- la désidéalisaiton de l'autre, qui empêche d'aller chercher sa réalité en tentant de le transformer à son image ;
- l'implication dans la relation, qui fait émerger des sentiments mais n'autorise pas à reporter sur l'autre ce qui concerne soi-même ;
- un rapport au savoir, enfin, qui permet de faire des liens entre la situation et les connaissances du clinicien, qui invite à l'écoute et à la prise d'information dans une

démarche herméneutique. Il est possible ainsi d'être à la fois rationnel et intuitif dans cette relation d'accompagnement. Le savoir que l'accompagnant construit est le résultat d'un travail « *après-coup* », à partir de la singularité de la situation d'accompagnement et de ce qu'il en a ressenti (Cifali, 2010, p.179).

Cependant il faut se méfier du terme *accompagnement*, « *flatteur* » (Cifali, 2004, p.12) par ses promesses d'une relation qui serait à l'abri de la violence d'une rencontre. Car toute rencontre a ses aspérités et la confrontation permet d'avancer.

Plusieurs limites à la posture d'accompagnant émergent d'une réflexion sur la posture de l'accompagnant. En qualité de spécialiste, Cifali (1999b) s'interroge également sur le danger à déléguer l'accompagnement à d'autres qui savent, risquant ainsi de faire perdre à chacun son propre savoir d'être humain face à la difficulté, face aux événements douloureux.

Une autre limite tient à la nécessité de la confrontation dans les relations humaines : tout ne peut pas se passer sur le mode de l'écoute, du respect, du tout positif. Il est possible de grandir dans la négativité d'une rencontre, et il est possible de provoquer de la fuite, de la violence ou de la paralysie en évitant de prendre position dans une posture d'accompagnement, en acceptant l'autre tel qu'il est et sans conditions. C'est le risque de la « certitude du bien » (Ibid., p.30).

Cet aspect de l'accompagnement, que Cifali énonce en termes de limites de l'accompagnement, cette certitude du bien qui empêcherait de prendre position face à l'autre, pourrions-nous l'envisager finalement comme une frontière à ne pas franchir dans l'action éducative, un point d'équilibre de notre triangle pédagogique du C.P.E. ? Quelles limites se donne l'éducateur dans la relation bienveillante avec l'élève ?

6.2.3. Accompagnateur ou accompagnant ?

Comment nommer ce pédagogue et praticien de l'accompagnement qui est au cœur de notre étude : accompagnateur ou accompagnant ? Si les deux termes peuvent se rencontrer dans la littérature sans que leur usage soit forcément justifié, c'est celui d'accompagnateur qui est le plus usité pour désigner la fonction de « celui qui accompagne »⁸². Le dictionnaire précise cependant que l'accompagnant(e) est une « *personne qui accompagne une autre personne lors d'un séjour* ». Pour le sujet qui nous concerne, le C.P.E. en charge du suivi individualisé de l'élève, sachant que cet accompagnement peut être assuré sur une année voire

⁸² Larousse, 2010 : le dictionnaire précise deux usages, « qui accompagne la partie principale », et « qui accompagne et guide un groupe de voyageurs ».

trois ou quatre si le même professionnel suit l'élève pendant toute sa scolarité dans l'établissement, le mot *accompagnant* semble donc plus approprié, puisqu'il insiste sur la durée de l'accompagnement, donc sur sa régularité.

Selon Beauvais (2006, p.3), « *accompagnateur* » signifie précisément la fonction de celui ou celle qui accompagne au niveau dit « *méso* » d'une organisation de la formation, tandis qu'« *accompagnant* » désigne l'une de ses postures, au niveau « *micro* », là où se vit et se fait l'accompagnement.

C'est dans le personnage mythique d'Antigone et de son dialogue avec Créon qui souhaite l'amener à la raison d'état, que Lerbet-Sereni (2014b, p.7) perçoit l'archétype de la fonction d'accompagnement : l'héroïne de la tragédie grecque semble incarner la dialectique de la morale et de l'éthique, la contradiction entre le lâcher prise, « *epoché* » de l'accompagnant, et la volonté de convaincre l'accompagné. En lui donnant la liberté de jugement, en provoquant chez lui la réflexion mais en renonçant à le persuader du bien-fondé de sa pensée, elle agit tel l'accompagnant qui permet à l'autre d'avancer sur sa propre route. Trois figures contradictoires mais associées entre elles semblent donc 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, [n.p.]).

Avec soigner et gouverner, éduquer fait partie selon Freud de ces trois métiers « *impossibles* » (Cifali, 1999a, para.16), par leur potentialité à abuser de leur pouvoir pour forger le projet d'autrui. L'accompagnant participe de cette impossibilité en risquant d'empêcher l'accompagné d'advenir dans sa singularité. C'est pourquoi il doit adopter une posture qui oscille entre trois attitudes a priori paradoxales, l'autorité, l'écoute et le sentiment de responsabilité, que nous percevons respectivement dans les figures du guide, du compagnon et de l'accompagnateur. Il s'agit selon nous d'éviter de laisser percevoir le sentiment de désarroi éprouvé face à la difficulté de la tâche que l'accompagné doit effectuer pour aller au bout de son projet. C'est par un « *engagement de confiance* » (Cifali, 2010, p.19) que l'accompagnant peut autoriser l'autre à poursuivre son propre chemin, par une attitude à la fois critique et bienveillante sur le produit de son action.

L'image de ces figures en tension se reflète parfaitement dans la posture paradoxale du CPE dont la mission est d'accompagner l'épanouissement de chacun des élèves, dans un établissement néanmoins soumis à un cadre normatif et réglementé, avec le devoir de contribuer à la formation de citoyens autonomes. A propos de l'action éducative du C.P.E. au sein de l'établissement, Ballion (1996, pp.27-44) enrichit le concept d'accompagnement d'une

visée d'épanouissement du sujet relevant de la pédagogie : « *La pédagogie est l'ensemble des pratiques et des attitudes d'accompagnement qui font qu'un élève s'approprie les richesses que lui apporte l'école pour construire dans un même acte son savoir, sa personnalité sociale, ses goûts et son avenir.* »

Cette définition rejoint la formule proposée par Meirieu (1991, p.13) pour qualifier le pédagogue : « *un éducateur qui se donne pour fin l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider elles-mêmes de leur propre histoire, et qui prétend y parvenir par la médiation d'apprentissages déterminés.* »

Le pédagogue ferait donc de l'accompagnement dès lors qu'il permet à l'élève de s'enrichir par la construction de son savoir et de sa personnalité, de s'émanciper en s'autonomisant. En définissant l'accompagnement⁸³, nous avons vu qu'il ne pouvait s'effectuer, quelle que soit sa forme, que de manière temporaire. L'approche constructiviste nous a également permis de comprendre qu'il s'agissait d'une activité visant à permettre à l'accompagné de construire son propre projet en exerçant une forme d'étayage auprès de lui. La réflexion sur la conception éthique de l'accompagnement⁸⁴ nous a ensuite montré que l'accompagnement est une rencontre qui suppose un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'autre, une responsabilité qui invite à rendre l'autre responsable. Ainsi, l'élève grandit par ces interactions de tutelle, il devient acteur de son propre projet, à condition que l'accompagnant reste à côté de lui avec une certaine retenue dans ses interactions, pour pouvoir peu à peu s'effacer derrière lui, ou ne l'accompagner qu'à plus lointaine distance. L'accompagnement viserait ainsi sa propre disparition, en donnant les moyens à l'élève de se libérer peu à peu de sa tutelle, de s'émanciper.

Nous avons abordé l'entretien individualisé avec l'élève dans la première partie consacrée à la pratique professionnelle du C.P.E. : ces entretiens constituent des moments privilégiés pour centrer sa pratique autour du projet de l'élève. Il nous paraît nécessaire, avant d'explorer sur notre terrain de recherche la pratique du C.P.E., d'apporter des éléments théoriques susceptibles d'éclairer une pratique d'entretien visant à accompagner autrui.

6.2.4. L'entretien dans la relation éducative

La théorie de Rogers (2005), centrée sur l'entretien clinique, se fonde sur le vécu concret de la relation (Chiland, 2011, p.31). *Le développement de la personne* en est le pivot central,

⁸³ cf. Supra Chapitre 4 p.70

⁸⁴ cf. Supra Chapitre 5 p.90

en s'appuyant sur l'idée d'une tendance naturelle à l'épanouissement et à la communication chez l'individu. L'entretien non directif de type rogérien privilégie ainsi l'écoute par le regard et la gestuelle, par un accueil soigné, et la place qu'il laisse aux silences ; il fait appel à l'empathie de l'interviewer, capable d'accueillir l'émotion de son « *client* » (Rogers, 2005, p. 39) sans pour autant la porter.

La *congruence* est une première condition au changement psychologique de la personne, selon Rogers (2005, p.45). Elle consiste en une authenticité dans les rapports avec autrui, une capacité à écouter et accepter ce qui se passe à l'intérieur de soi dans sa relation à l'autre. Le praticien ne se réfugie pas derrière une façade ; il est conscient de l'expérience qu'il est en train de vivre dans sa relation avec autrui.

La deuxième condition réside dans une attitude chaleureuse et positive envers son « *client* », qui résulte d'un souci de l'autre dans sa totalité, sans réserve conditionnelle ni attitude possessive à son égard.

Enfin, la compréhension empathique, troisième condition du changement, est assurée

lorsque le thérapeute devine les sentiments et les réactions personnelles éprouvées par le client à chaque instant, quand il sait les percevoir « de l'intérieur » tels qu'ils apparaissent au client, et quand il réussit à communiquer quelque chose de cette compréhension. (Ibid.)

L'*empathie* revient à montrer qu'on est en mesure d'éprouver, et non de partager par compassion, les sentiments et émotions d'autrui (Jacobi, 1995, p 86). Les neurosciences apportent également leur éclairage sur ce concept, en suggérant le rôle des « *mécanismes miroirs* » au niveau neuronal (Rizzolatti, 2006, p.2) dans la capacité à ressentir l'émotion de l'autre. En exposant deux groupes de sujets à des substances odoriférantes pour l'un, des clips animés de faciès de dégoût pour l'autre, les chercheurs ont pu démontrer une similitude des réactions provenant de l'activité de zones corticales bien définies⁸⁵. Favre et son équipe préfèrent évoquer la notion de « *différenciation soi-autre* », processus complexe dans lequel interviennent les représentations, l'organisation cérébrale, la conscience et l'intentionnalité, pour définir la capacité empathique à réguler le phénomène de contagion émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005, p.371).

⁸⁵ L'insula et le cortex cingulum possèdent des populations neuronales qui sont activées de la même manière dans les deux groupes expérimentaux. Les mêmes résultats sont obtenus avec la perception de la douleur d'une part, d'un visage exprimant la douleur d'autre part.

Dans un entretien destiné à favoriser la parole de l'autre, la compréhension empathique de l'éducateur ne conduit pas à éprouver réellement les sentiments de l'autre dans une attitude de *sympathie* (Rogers, 2005, p.35). Le praticien s'appuie sur les mots utilisés par l'interviewé pour traduire ses émotions, et ainsi montrer qu'il les reconnaît et par là l'aider à les rendre supportables. Dans une attitude d'« *abstinence*⁸⁶ » (Jacobi, 1995, p.159), il se retient de communiquer ses propres émotions, de juger ou de formuler des conseils.

Cette tolérance face au discours de l'autre vise une reconnaissance par le discours, mais laisse entrevoir la possibilité d'émettre une objection au principe d'acceptation inconditionnelle que Jacobi (1995, p.162) considère comme l'« *horizon idéal indiqué par Rogers* ». Sans désapprouver les dires de l'autre, le praticien peut en effet situer des limites à sa rencontre avec lui et instiller quelques objections face à des agissements agressifs ou des provocations verbales, par exemple. C'est une condition de la reconnaissance de l'existence de l'autre en tant que sujet. Nous pouvons également comprendre cette attitude comme un sentiment de responsabilité vis-à-vis d'autrui.

Permettre à la parole de se déployer sans pour autant adhérer au propos : l'intention est bien de comprendre l'autre dans une disponibilité sans préjugé à son égard, par une attitude dite « *d'intérêt ouvert* » (Chiland, 2011, p.33) dans un souci d'objectivité. L'attention portée à l'autre requiert un engagement dans l'écoute pour accueillir et interroger sa parole sans nuire à sa velléité à se dire (Jacobi, 1995, p.22). Le mode d'entretien clinique ou « *centré sur le client* » (Ibid., p.160) peut ainsi constituer une étape pour mieux comprendre ou « *clarifier une situation* » (Mucchielli, 1989, p. 11), ou être utilisé pendant toute la durée d'un entretien d'aide psychologique, d'éducation sociale, ou de recherche de motivation.

L'entretien d'accompagnement emprunte au concept d'entretien clinique car il est basé sur des principes d'empathie, de respect de l'accompagné et de présence à l'autre (Vial et Mencacci, 2007, p.249). Cependant, selon ces auteurs, il s'apparente davantage à un entretien semi-directif, par les deux caractéristiques suivantes qui participent de la conception de la situation d'entretien :

- l'orientation de la situation en fonction des indices perçus et interprétés par l'accompagnant ;
- l'*intropathie*, qui désigne la capacité à saisir le système de valeurs de l'accompagné pour formuler des relances et l'inviter à problématiser.

⁸⁶ Le terme d'« *abstinence* » est plus adapté selon Jacobi que celui de « *neutralité* » qui sous-entend une absence de réactivité de la part du praticien.

Nous avons vu précédemment⁸⁷ que l'entretien constitue une activité centrale pour le C.P.E., à propos de laquelle le reste de la communauté éducative peut nourrir des critiques, considérant parfois que ce responsable éducatif devrait davantage occuper des fonctions d'encadrement sur le terrain. Pourtant, c'est une pratique indispensable dans les conditions actuelles de l'éducation des élèves, qui répond souvent à une demande de médiation ou de régulation, attendue par les autres acteurs de l'établissement. Pour éclairer notre problématique, nous avons développé ci-dessus le cadre théorique d'un entretien d'accompagnement, dont l'approche est clinique pour répondre directement aux besoins de l'élève et lui offrir, dans un premier temps, un espace de parole dont nous avons vu l'intérêt pédagogique. Les techniques utilisées sont souvent élaborées au gré de l'expérience d'après l'enquête du Céreq (Cadet et al., 2007) et l'intérêt de cette activité peu visible sur le terrain n'est pas toujours perçu par le reste de la communauté éducative : le C.P.E. jouerait-il au psychologue dans son bureau au lieu de veiller au bon ordre dans l'établissement ?

Pour tenter de comprendre les incompréhensions qui existent dans les établissements à propos de l'action éducative du C.P.E., nous devons maintenant aborder le concept de représentation.

6.3. Reconnaissance d'une pratique d'accompagnement : quelles représentations ?

Le questionnement professionnel développé en première partie a dévoilé les tensions qui existent sur le terrain entre un certain idéal du métier de C.P.E. formulé dans les récentes prescriptions et la réalité du vécu professionnel soumis aux représentations à son égard.

6.3.1. Le concept de représentation sociale

En étudiant auprès du grand public l'influence de la psychanalyse sur l'image de soi, Moscovici (1961) a défini le concept de représentation sociale qui s'inspire de celui de « *représentation collective* » proposé par Durkheim⁸⁸ en 1898 pour la différencier de la représentation individuelle propre à chacun et variable par définition. Assez récent dans les sciences humaines, ce concept tire son origine de la *doxa* de la philosophie grecque antique,

⁸⁷ cf. Chapitre 2 p.46

⁸⁸ Dans *Critique de la raison pure*, Kant définissait la représentation comme « la perception accompagnée de la conscience

que Parménide ⁸⁹définissait comme « *un ensemble plus ou moins cohérent, de points de vue, de propos, d'opinions, de présuppositions généralement admises en tant que tels sur lesquels venaient se fonder toute forme de communication* » (Charpentier et Duchène, 2009, [n.p.]).

Ainsi la psychologie sociale s'est intéressée au processus de transformation des connaissances en images constitutives d'un « *sens commun* » (Deflaux, 2004, p.49) qui mène à une nouvelle forme de savoir, celle de la représentation. Celle-ci a une visée pratique dans le sens où elle permet à l'individu d'interpréter la réalité pour penser et agir.

Moscovici (1961, cité par Poplimont, 2011, p.111) distingue trois dimensions de la représentation :

- l'attitude, qui exprime un positionnement par rapport à son objet ;
- l'information qui provient de l'ensemble des connaissances sur cet objet et leur représentation ;
- le champ de représentation qui figure le contenu de la représentation en fonction d'éléments cognitifs et affectifs relatifs à un objet.

Pour Jodelet (2003), la représentation sociale correspond à une « *forme de connaissance, socialement élaborée et partagée* » (p.22) constituée à partir du système de savoirs et de valeurs de l'individu et de ses expériences. Elle n'est donc « *ni le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet* » (Jodelet, 1984, p.363) mais résulte d'une vision nouvelle de l'individu construite selon un processus interactionnel avec son environnement.

Ainsi les représentations dérivent à la fois d'un système de valeurs et de savoirs. Elles concourent à la construction d'une réalité commune à un ensemble social, et visent la maîtrise de l'environnement et l'orientation des conduites et des communications. « *Les représentations sociales ont toujours un sujet et un objet : elles sont toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un* » (Mannoni, 2012, p.119). Elles traduisent une interprétation de la réalité et déterminent les relations au monde et aux autres.

Nous retiendrons que toute représentation est susceptible selon Abric (1994, p.16) d'assurer quatre fonctions :

- de compréhension du monde réel, par la définition d'un cadre de référence commun lors des échanges sociaux ;
- identitaire en permettant aux individus de s'intégrer au groupe et d'acquérir un sentiment d'appartenance ;

⁸⁹ Dans son poème *De la nature*, Parménide (540- 450 av. J-C) a développé en particulier une réflexion sur la distinction entre vérité et opinion.

- d'orientation, en guidant les comportements et les pratiques ;
- de justification du comportement, jouant par là un rôle essentiel dans le maintien ou le renforcement des positions sociales.

Cette fonction de justification nous paraît éclairante pour comprendre le phénomène d'adaptation des représentations des C.P.E. sur leur propre fonction en lien avec les représentations sociales en cours dans l'établissement. Nous entrevoyons bien là l'impact des représentations sociales des acteurs de l'établissement sur la posture que peut adopter le C.P.E. dans l'établissement.

6.3.2. Les représentations peuvent-elles évoluer ?

Selon Abric (1994, p.21), la représentation sociale, en tant que connaissance naïve⁹⁰ à visée pratique, correspond à un ensemble d'éléments organisé autour d'un noyau central et qui donne sa signification et sa stabilité à cette représentation. Ces éléments sont constitués de :

- la nature de l'objet représenté,
- la relation de cet objet avec le sujet ou le groupe,
- le système de valeurs et de normes en référence à l'objet.

Le noyau central, ou structurant, est une composante fondamentale de la représentation qui assure deux fonctions :

- une fonction génératrice de sens et de valeur, à partir de laquelle les éléments peuvent se transformer ;
- une fonction organisatrice des liens entre les éléments de la représentation, et assurant sa stabilité.

Abric a attribué aux éléments centraux de la représentation deux dimensions selon la nature de l'objet et la finalité de la situation :

- une dimension fonctionnelle par laquelle ces éléments centraux sont considérés comme pertinents pour l'effectivité d'une action ;
- une dimension normative lorsque les éléments centraux sont constitués par des jugements, stéréotypes ou opinions admis envers l'objet de la représentation.

Le noyau central constitue la partie stabilisatrice de la représentation (Bouriche, 2014, p.223), autour de laquelle gravitent des éléments périphériques, qui correspondent à des opinions, des descriptions ou des croyances concernant son objet et servent d'« *interface entre le cœur de la représentation et la réalité quotidienne* » (Mannoni, 2012, p. 53). Le système central assure trois fonctions essentielles : la signification de la représentation, son

⁹⁰ Naïve en opposition à la connaissance scientifique.

organisation interne et sa stabilité (Flament et Rouquette, 2003, p.24). C'est seulement la modification du noyau structurant qui peut conduire à un véritable changement de représentation. En effet, Flament (2003) a montré, avec la métaphore dite du « *pare-chocs* », que les éléments périphériques jouaient un rôle protecteur du noyau central dans la dynamique représentationnelle par leur capacité d'adaptation à la situation. Dans une logique d'économie cognitive, le sujet peut provisoirement s'adapter à une nouvelle situation en modulant les éléments périphériques de sa représentation, sans pour autant mettre en cause durablement les éléments du noyau central garants d'une signification symbolique « *à laquelle il serait trop coûteux de renoncer* » (Bouriche, 2014, p.223).

Cette modélisation de la représentation sociale, dont l'objet s'apparente à un concept ou une classe d'objets (Depeau, 2006)⁹¹, permet de comprendre l'origine des résistances au changement dans les pratiques professionnelles. Ce sont justement les pratiques sociales qui peuvent, à terme, faire évoluer les représentations (Mannoni, 2012, p.53). Nous pouvons en déduire que le changement de statut ou l'évolution des prescriptions officielles relatives aux missions des CPE et enseignants ne suffit pas à modifier les représentations du métier sur le terrain. N'est-ce pas en travaillant en équipe avec les autres acteurs de l'établissement que le C.P.E. peut modifier les représentations de ses collègues à son égard et modifier durablement les pratiques dans l'établissement ? Nous nous intéresserons donc dans notre recherche à cette dimension collective du travail pour en évaluer l'impact sur la posture du C.P.E..

6.3.3. Représentations sociales et identité professionnelle

Toute pratique professionnelle est liée à des représentations constitutives d'une identité professionnelle et qui permettent aux individus d'agir et de communiquer. Les représentations sont à la fois des processus cognitifs, construits à partir de « *sources hétéroclites* » (Poplimont, 2011, p.110) et des produits de l'activité mentale. Elles fonctionnent à la manière d'un « *système cohérent adaptatif* » (Ibid.) dont l'objectif est double : donner une signification aux informations et orienter le comportement de l'individu. La pratique joue un rôle dans la « *construction du système de représentation* » (Poplimont, 2003, pp.67-78), et par conséquent sur sa transformation, à deux conditions :

⁹¹ Depeau s'appuie sur les exemples proposés par Flament et Rouquette (2003) pour montrer que la représentation sociale ne peut s'appliquer à un objet précis. Ainsi, il n'y a pas de représentation du dentifrice mais une représentation de l'hygiène.

- que la nouvelle pratique n'entre pas en contradiction avec l'histoire socioculturelle de l'individu, ou du groupe, ainsi qu'avec leur système de normes et de valeurs (Poplimont, 2000a, p.258) ;
- qu'une réversibilité possible ne soit pas perçue par les sujets, car elle pourrait ralentir le processus de changement notamment au niveau du noyau central par un mécanisme d'économie cognitive incitant à supporter l'inconfort d'une action contradictoire mais néanmoins provisoire (Ibid., p.257).

L'identité professionnelle procède elle-même de l'articulation des processus d'identité pour soi et d'identité pour autrui. Les individus sont en effet différents dans leur vie privée et sur leur lieu de travail.

En sociologie, l'identité est déterminée par les modalités d'appartenance de l'individu à un groupe, à une catégorie sociale, en fonction de son intégration à un système donné. Dans une approche psychanalytique, elle se définit par les caractéristiques qu'un individu reconnaît comme siennes, le soi, et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance. Cela correspond à une incorporation du social par l'individuel.

Nous retrouvons là les notions d'identité sociale et d'identité individuelle, dite aussi *générique*. D'un point de vue psychosocial, qui intègre en quelque sorte les deux approches précédentes, l'identité se conçoit dans l'articulation entre le psychologique et le social, « *à partir d'une problématique de l'interaction intégrant, d'une part, les aspects individuels et les composantes psychologiques liées à la personnalité (le soi) et, d'autre part, les variables sociologiques reliées notamment à la notion de rôle social* » (Frayse, 2000, p.652).

En montrant qu'il est nécessaire de dépasser l'opposition entre identité individuelle et identité sociale, Dubar (1992) propose de parler de « *formes identitaires* » (p.523) qui se construisent à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles. Les transactions biographiques correspondent à l'identité pour soi, celle par laquelle l'individu se définit en fonction de sa trajectoire personnelle. Les transactions relationnelles, liées à l'identité pour autrui, ou identité attribuée, ont une importance majeure dans la construction identitaire de l'individu.

Ces formes identitaires, qui évoluent en fonction du contexte et de l'expérience de l'individu, prennent ainsi en compte l'identité pour soi, l'identité sociale qui en résulte et l'identité professionnelle qui ne se confond pas avec la précédente. L'identité professionnelle dépend donc des relations construites au travail et de la participation de l'individu aux activités professionnelles.

D'après Fraysse (2000, p.652), l'identité est en lien avec les représentations car elle implique une structure cognitive qui les représente comme réalité. Les composantes identitaires, caractéristiques de l'action, expliquent la pratique ou en résultent (Ibid., p.651).

Le concept de représentation sociale, fortement lié à celui d'identité professionnelle, et mettant en jeu un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'éléments cognitifs et affectifs autour de l'objet représenté, confirme l'utilité d'une approche complexe de l'activité du C.P.E., située dans son contexte et en fonction de son histoire, pour comprendre les raisons des résistances au changement au sein de l'établissement scolaire, tant par les C.P.E. eux-mêmes que par les autres acteurs de l'établissement.

Si l'on considère,

- que les représentations se construisent dans et par l'action et par conséquent déterminent les comportements (Poplimont, 2011, p.120),

- que l'identité est plurielle et dépendante du contexte dans lequel elle s'exprime et des relations qui se construisent avec les divers groupes sociaux rencontrés,

nous nous demandons si la dimension de la représentation sociale devra être prise en compte pour analyser l'activité d'accompagnement des C.P.E.

Conclusion et définition de l'objet de recherche

A l'issue de notre questionnement sur le métier de C.P.E., l'objectif annoncé de notre travail était d'ouvrir un pan de la recherche sur l'activité d'accompagnement individuel de l'élève par le C.P.E. afin de comprendre comment il peut agir en qualité de pédagogue malgré les attentes de la communauté éducative en termes de normalisation des comportements adolescents et de pacification de l'établissement scolaire.

Nous avons posé notre problématique de recherche dans ces termes :

Dans la relation éducative qu'il noue avec l'élève, comment le C.P.E. peut-il adopter une posture d'accompagnement qui paraît contradictoire avec les représentations et les attentes institutionnelles d'une action essentiellement normative à son égard ?

Dans cette deuxième partie, nous avons étayé ce questionnement par des apports théoriques (Beauvais, 2004 ; Cifali, 1999a ; 1999b ; 2001 ; 2004 ; Lerbet-Sereni, 1994 ; 2010 ; Paul, 2004 ; 2009 ; Vial et Mencacci, 2007) destinés à éclairer la compréhension d'une pratique aujourd'hui répandue dans un grand nombre de domaines d'activités professionnelles, et non professionnelles. Cette multiplication des pratiques

d'accompagnement nuit en effet à la rigueur méthodologique attendue pour explorer un type spécifique de relation éducative.

L'éclairage des sciences de l'éducation nous a permis de mettre en évidence le caractère éducatif de l'accompagnement, que nous pouvons considérer à la fois :

- comme une activité située dans le cadre d'une relation éducative et mise au service du devenir de l'individu, autrement dit une *praxis* servant un but ;
- comme une posture du praticien de l'éducation, nourrie de ses compétences, des valeurs qu'il engage dans l'action, mais également des formes identitaires qui le caractérisent.

C'est dans une attitude respectueuse de l'individu dans son altérité et soucieuse de sa capacité à devenir, que l'accompagnant peut contribuer, dans une démarche clinique (Cifali, 1999b ; 2012), à l'expression du sujet accompagné, par une aide à la mise en mots de son expérience et de ses émotions. L'acte d'éduquer ne peut se détacher d'une philosophie qui renvoie, au-delà des valeurs de la connaissance et de l'épanouissement de soi, à une réflexion sur l'éthique et la responsabilité (Lerbet-Sereni, 1998 ; Politanski et Triby, 2007, p.6).

Dans la relation éducative, la conscience de l'altérité est indissociable du sentiment de responsabilité. La théorie du *care* constitue à ce titre un cadre éthique de référence pour l'analyse d'une pratique d'accompagnement chez le C.P.E. (Gilligan, 1982 ; Noddings, 1988 ; 2003 ; 2005).

L'objet de notre recherche consiste maintenant à découvrir comment les C.P.E., chargés de passer des compromis entre différentes logiques à l'œuvre dans l'établissement par loyauté envers la communauté éducative, et soumis à l'influence de diverses représentations à leur égard, réussissent à investir une véritable posture d'accompagnant auprès de leurs élèves en dépassant le traditionnel conflit relevé entre éthique et responsabilité.

Dans le schéma que nous avons établi précédemment pour figurer notre problématique, nous situons maintenant notre cadre d'investigations dans l'axe « relation d'accompagnement » entre l'élève et le C.P.E. Nous nous placerons plus exactement du côté du vécu des C.P.E. en recueillant leur parole sur leur propre activité menée dans le cadre de ce qui est nommé « suivi de l'élève » dans le langage professionnel.

Nous définirons avec le cadre méthodologique ce que nous entendons par « suivi de l'élève », que nous ne confondons pas avec une activité de contrôle sur l'élève, en référence au cadre théorique de la différenciation entre guidage et accompagnement.

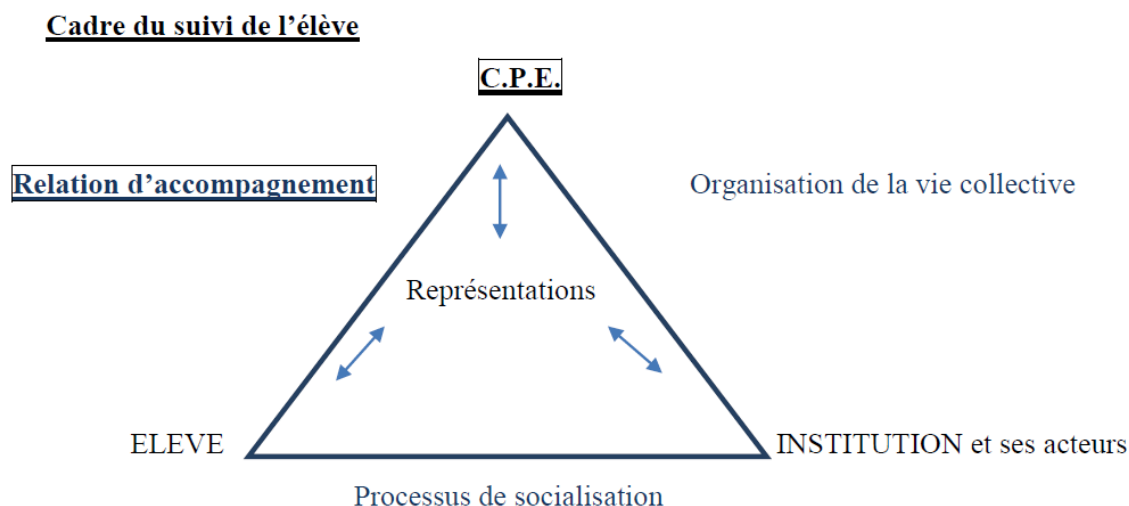


Figure 2 : schématisation de l'objet de recherche, d'après le triangle pédagogique de Houssaye (1988/1992)

La relation d'accompagnement sera l'axe sur lequel nous centrerons notre étude pur comprendre les modalités d'interaction C.P.E. – élève dans la relation éducative et la distance/proximité mise avec l'élève par le C.P.E. dans cette relation.

Cet axe est en lien constant avec les deux autres qui constituent le triangle :

- l'axe selon lequel le C.P.E. contribue à l'organisation de la vie collective, dont nous envisagerons les liens avec l'activité de suivi individuel de l'élève, au cours duquel le C.P.E. effectue des entretiens.
- l'axe figurant le processus de socialisation de l'élève, qui est un des objectifs de l'éducation, et se réalise, ou est censé se réaliser, tout au long du parcours de l'élève.

La dyade C.P.E. – élève constitue un système ouvert sur son environnement : la relation aux autres acteurs de l'établissement, soumise comme toute relation sociale à des représentations, sera également interrogée. Le fonctionnement de l'institution (pôle INSTITUTION et ses acteurs) et le rôle de ses acteurs seront également pris en considération, puisque nous avons envisagé l'influence du travail collectif sur les représentations du métier, et par conséquent sur l'adoption d'une posture d'accompagnement par le C.P.E..

Notre objectif consiste à soutenir l'idée qu'en accédant à une meilleure compréhension de la posture éducative du C.P.E., nous pouvons dépasser la modélisation traditionnelle des tensions entre l'individuel et le collectif, constitutives de la relation éducative C.P.E. élève.

Nous pensons que c'est en ajustant sa posture selon la situation qu'il est en train de vivre dans sa relation avec l'élève, que le C.P.E. peut exercer une fonction d'accompagnement, momentanément prioritaire sur sa fonction d'organisation de la vie collective.

L'existence de boucles de rétroaction dans tout système relationnel (Lerbet-Sereni, 1994 ; 1997) nous permet d'envisager que cette fonction d'accompagnement puisse se réaliser malgré les attentes fortement normatives de la communauté éducative, en raison de l'impact de l'accompagnement sur le processus de socialisation de l'élève.

Troisième partie : Exploration d'une posture d'accompagnement chez les C.P.E.

La méthodologie de recherche

Introduction de la troisième partie

Pour répondre à nos interrogations relatives à l'activité d'accompagnement des élèves par les C.P.E., et par conséquent à la posture adoptée dans leur relation éducative malgré le poids des représentations sur leur rôle, nous avons choisi de nous centrer sur l'activité de ces professionnels telle qu'a pu être vécue dans les situations qui concernent le suivi individualisé du parcours scolaire des élèves.

Dans le chapitre sept, nous présenterons notre démarche qui relève d'une méthode compréhensive. Elle tente de considérer les sujets de cette recherche dans la singularité de leurs actions (Mucchielli, 2014, p.19), en entrant en relation avec eux pour comprendre leur fonctionnement en fonction de leur expérience et les faire participer à l'élaboration de savoirs sur leurs propres pratiques. Elle emprunte ainsi à l'approche clinique qui « *se fait près du lit des malades, sur le patient même et non dans les livres et par la théorie* » (Blanchard-Laville, 1999, p.11), et se pose la question de la subjectivité du sujet et de sa place dans le champ social. Nous nous positionnons comme au chevet des professionnels, en les invitant à s'exprimer sur leur expérience vécue, pour recueillir l'expression de leurs motivations et de leurs valeurs, pour faire émerger des modalités singulières de leur agir éducatif, mais aussi leurs doutes et leurs difficultés lorsqu'ils pensent leur action.

La méthodologie décrite fait appel à deux méthodes :

- l'entretien destiné à permettre aux C.P.E. de s'exprimer sur leurs modalités de suivi individuel des élèves et de se remémorer les situations d'entretien éducatif avec eux, en précisant les éléments de « *contexte* »⁹² qui les caractérisent (Quéré, 1997, pp.183-184) ;

⁹² Nous rappelons ici la définition du contexte, abordée en chapitre 6 : « le contexte est une forme orientée de l'environnement définie par le sujet qui nécessite son implication dans l'action, pour acquérir une structure temporelle et devenir réellement situation. »

- le questionnaire, pour une étude confirmatoire et complémentaire des résultats de l'analyse de contenu des entretiens.

Le chapitre huit précisera ensuite les modalités de recueil des données de la recherche, dans la première étape d'entretiens puis pour le questionnaire.

L'objet de notre recherche ayant été exploré par le traitement et l'analyse des données de l'entretien, nous verrons comment le questionnaire a ensuite été conçu puis administré aux participants pour nous permettre d'affiner nos questions en direction des C.P.E. et de compléter nos informations.

La méthode de traitement de l'ensemble des données produites sera explicitée au chapitre neuf :

- méthode qualitative d'analyse de contenu des entretiens ;
- méthode de traitement des questionnaires combinant analyse quantitative pour les questions fermées et qualitative pour les questions ouvertes.

Notre recherche n'étant pas arrêtée à l'étude de cas singuliers pour rendre intelligible la réalité des pratiques d'accompagnement des professionnels interrogés, nous avons opté pour cette complémentarité entre l'analyse de données qualitatives et quantitatives (Paquay, Crahay et De Ketele, 2010, pp.17-18).

Le chapitre dix, enfin, sera consacré aux résultats de l'analyse de ces données au regard de notre problématique, ce qui nous permettra d'exposer les limites de la méthodologie au chapitre onze.

Chapitre 7. Cadre méthodologique

La méthodologie est une « réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche » (Mucchielli, 2014, p.143). Elle se définit littéralement comme le discours (*logos*) sur la méthode utilisée pour l'investigation. Définir un cadre méthodologique nous permet de clarifier notre démarche en élaborant une stratégie d'exploration de l'objet de recherche et en fixant les étapes de sa mise en œuvre. C'est en rendant compte des différentes opérations effectuées qu'il est possible d'éprouver la « *lisibilité* » de la démarche de recherche. (Mialaret, 2004, p.25).

7.1. Une approche compréhensive

Notre approche pour l'investigation est compréhensive : elle cherche à comprendre des phénomènes tels qu'ils se déroulent, et non à les expliquer. La compréhension permet d'appréhender les faits humains, qui ne peuvent être explorés comme des faits physiques ou naturels, car « *nous expérimentons l'action de nos semblables selon ses motifs et ses buts* » (Mucchielli, 2014, p.26).

En référence à Schurmans (2003), Dayer et Charmillot (2012, p.165) expliquent que la démarche compréhensive se focalise sur la question du sens, en considérant que « *les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux* ». Cette démarche fait sens pour notre problématique liée au poids des représentations de la communauté éducative sur la posture du CPE. Nous pouvons ainsi nous centrer sur « *la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action* » (Ibid., (p.132), pour répondre aux questions que nous nous sommes posées en conclusion de la première partie de notre thèse.

En cherchant à « *rendre manifeste ce que la quotidienneté fait oublier* » (Lamarre, 2008, p.1) aux professionnels, cette méthodologie compréhensive est d'inspiration phénoménologique : elle procède d'une démarche qualifiée à l'origine de naïve dans la pensée de Husserl (1963), au sens où ne relevant d'aucune science, elle est sans *a priori* théorique. Elle permet aux sujets de s'exprimer simplement sur ce qu'ils ne peuvent percevoir sans l'aide d'autrui à partir du récit situé de leur activité : « *la phénoménologie parie pour la possibilité de penser et de nommer, même dans la forêt obscure des affects, (...) pour cette discursivité primordiale de tout vécu qui le tient prêt pour une réflexion qui soit implicitement un « dire »* » (Ricoeur, 2004, p.69).

Selon Husserl, ce qui nous apparaît n'est pas, mais est un phénomène. Le phénomène, c'est-à-dire ce qui se montre, ce qui se manifeste à la conscience, n'apparaît pas à l'homme, il est vécu : « *l'acte premier de la conscience est de vouloir dire, de désigner ; ... d'élucider les diverses manières dont une signification vide vient à être remplie par une présence intuitive* » (Ibid., p.10). La seconde intention de la conscience prend forme dans la perception ; elle « *se résoud en intuition* » (Ibid.) d'une signification.

L'effort de réduction phénoménologique, ou « réduction transcendantale », permet alors de dépasser la simple perception pour arriver à la source de la signification du monde vécu en le considérant comme phénomène pur, dénué de toute connaissance antérieure. Il consiste en la mise entre parenthèses de tout jugement sur l'existence du monde : l'*epoché* en grec qui signifie « *suspension du jugement* » (Clement et al., 2000, p.206). C'est dans l'échange avec autrui, qui devient le sujet principal de la relation, qu'il est possible d'accéder à la connaissance de son monde.

Notre méthode de recherche consistera donc à « *dégager les structures de l'expérience vécue* » comme le précisent Bruchez, Fasseur et Santiago (2007, p.100) à propos de l'entretien phénoménologique, dans leur analyse comparative de deux formes d'entretien de recherche. Les participants sont invités à s'exprimer sur le réel de l'action et le « *sentir* », ce « *tissu solide* » liant le réel et l'éprouvé (Merleau-Ponty, 1945/2009, pp.251-289). Le souvenir exprimé de l'activité constitue un acte de la conscience ; il fait l'objet d'une rétention (Lyotard, 2004, p.51), condition de la mémorisation du vécu et par conséquent de sa description. A partir de leur expérience relatée, qui désigne « *ce que le sujet acquiert par sa pratique* » (Rogalski et Leplat, 2011, p.4), il est possible d'attribuer des significations aux *dires* des professionnels.

7.2. L'activité explorée

En nous attachant au sens que les professionnels donnent à leurs actions et au comportement qu'ils adoptent, la méthode compréhensive substitue le « *comment* » au pourquoi (Blanchet et Gotman, 2013, p.22). Elle s'intéresse à la manière de penser et d'agir, non à l'explicitation des causes de l'agir.

Nous explorerons en particulier, et de manière indirecte, l'activité du C.P.E. qui s'inscrit dans le cadre du *suivi de l'élève*. Ce terme générique du langage professionnel ne doit pas être compris ici comme l'activité de suivi qui se différencie de l'accompagnement dans le sens où elle maintient l'accompagné « *dans la subordination d'un lien contrôlant / émancipant*,

toujours en extériorité » (Paul, 2009a, p.17). Il s'agit d'un terme plus global qui désigne dans le langage professionnel l'ensemble des actions menées par le C.P.E. concernant le parcours scolaire de l'élève. Il comprend des opérations de contrôle, en particulier celui des absences et du comportement de l'élève, mais reflète également une part du travail de relation à l'élève dans sa vie scolaire. C'est au cours d'entretiens menés avec les élèves qu'une part importante de ce travail de relation se déroule, et c'est en particulier dans ce moment de l'activité éducative du C.P.E. que nous cherchons à comprendre comment celui-ci peut adopter une posture d'accompagnant (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]) : dans la relation éducative qu'il noue avec l'élève pour suivre son parcours, comment le C.P.E. fait-il ses choix pour agir et interagir ?

C'est par des transactions relationnelles que se construit l'identité du professionnel, comme nous l'avons vu précédemment⁹³. Ainsi, l'analyse par l'intermédiaire d'entretiens de recherche des discours des professionnels, puis de leurs déclarations par le questionnaire à visée confirmatoire, devrait également éclairer les processus de professionnalisation des C.P.E., si nous partons du principe qu'il n'existe pas de profession « *objective* » (Dubar et al., 2011, p.336) mais plutôt des relations entre institutions de formation et trajectoires personnelles.

7.3. Nos hypothèses d'investigation

L'éclairage théorique de notre questionnement professionnel nous a amenée à envisager la relation C.P.E. - élève comme un système ouvert sur son environnement et auto-poïétique, c'est-à-dire capable d'ajustements en fonction des interactions produites. Ce postulat établi, nous voulons comprendre comment le C.P.E. adapte sa posture pour se situer sur l'axe d'une relation d'accompagnement, sans rompre totalement avec son activité organisationnelle dans l'établissement.

En considérant le caractère dissymétrique de toute relation d'accompagnement et son objectif de responsabilisation qui vise à autonomiser autrui, nous souhaitons connaître et comprendre la nature des intentions éducatives des C.P.E. lorsqu'ils assurent le suivi de leurs élèves. S'inscrire dans une relation d'accompagnement les conduirait selon nous :

- à tenter de comprendre la situation de l'élève plutôt qu'à vouloir l'expliquer ;
- à viser la responsabilisation de l'élève en lui donnant un statut de sujet actif dans la relation, et en l'amenant à construire du sens à propos des règles collectives.

⁹³ cf. Chapitre 6 p.120

Ces ambitions éducatives s'appuieraient sur une éthique de l'accompagnement selon laquelle il serait possible de conjuguer sentiments d'affection et de responsabilité, puisque la responsabilisation suppose une attitude bienveillante de l'éducateur.

Il s'agira, sur le plan de la pratique, de découvrir comment les C.P.E. peuvent adopter une position *méta* avec l'élève qui leur permettrait de maintenir une relation d'accompagnement malgré le poids de la norme, pendant un temps donné car l'accompagnement est par définition temporaire. Pour cela, nous nous intéresserons en particulier à la pratique de l'entretien individualisé avec l'élève, pour tenter de dévoiler d'une part des procédés déjà éprouvés et constitutifs d'une identité professionnelle, d'autre part des solutions aux situations problématiques rencontrées qui font appel à leur créativité dans l'agir.

Chapitre 8. Mise en œuvre du recueil de données

Le recueil d'informations est un

processus organisé mis en œuvre pour obtenir des informations auprès de sources multiples en vue de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation donnée à un autre niveau de connaissance ou de représentation de la même situation, dans le cadre d'une action délibérée dont les objectifs ont été clairement définis, et qui donne des garanties suffisantes de validité. (De Ketele et Roegiers, 2009, p.11)

La « stratégie » (Ibid., p.118) utilisée fait appel à une ou plusieurs méthodes qui dépendent du référentiel de la recherche et des informations attendues. Dans une approche compréhensive, l'entretien constitue une technique appropriée pour explorer l'objet de la recherche et faire émerger certaines constantes sur la pratique étudiée.

8.1. Le terrain de recherche

Le choix du terrain de recherche a été dicté par des considérations d'ordre pratique et méthodologique.

Tout d'abord notre activité antérieure de C.P.E. s'est déroulée en partie dans l'académie d'Aix-Marseille, puis en qualité de formatrice chargée de la formation continue, ce qui amène à développer un réseau important de professionnels susceptibles d'être intéressés par les sollicitations pour notre enquête par entretiens et questionnaire. Aussi, notre activité de formatrice à l'ESPE d'Aix-Marseille, en lien avec les corps d'inspection pour le suivi des stagiaires C.P.E., facilite la mise en œuvre d'un protocole formel et officiel pour une enquête collective à l'échelle académique.

Par ailleurs, la plus récente enquête effectuée sur le métier de C.P.E. par le Céreq (Cadet et al., 2007) et qui nous a opportunément fourni des données relatives à la pratique d'entretien des C.P.E., a été menée dans l'académie d'Aix-Marseille, ce qui nous amène à prolonger en quelque sorte la réflexion amorcée sur cette dimension du métier.

8.2. L'entretien de recherche

Notre objectif est de recueillir la parole des CPE sur leur pratique de suivi des élèves dans le cadre de leurs entretiens individualisés, en faisant appel à leur expérience vécue dans la relation instaurée. L'entretien de recherche nous paraît la méthode adaptée car il vise à « *analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques* » (Blanchet et Gotman, 2013, p.24). A la différence du questionnaire, l'entretien de recherche vise la production d'un discours linéaire sur un thème donné, en s'abstenant de poser des questions pré-rédigées : « *ce en quoi il est exploration* » (Ibid., p.17).

Les sujets sont invités à parler *de* et *sur* leur expérience, c'est-à-dire à relater des faits comme à parler sur ces faits, sur la manière dont ils les ont vécus et expérimentés. Ainsi, l'entretien permet de dévoiler le système de valeurs et de normes auxquels les sujets se réfèrent pour s'orienter et se déterminer dans l'action. C'est en parlant que l'interviewé bâtit son discours et va transformer sa propre expérience cognitive, celle du savoir faire construit dans l'action, en un savoir dire. Ce passage d'un registre procédural à un registre déclaratif revient à rendre compte de son expérience subjective par processus d'objectivation.

C'est en différenciant bien chacun des discours produits par l'échange entre chercheur et interviewé qu'il est possible d'en déceler la singularité lors du traitement des données recueillies. Chaque entretien constitue donc une entité singulière qu'il conviendra de respecter en la différenciant des autres entretiens lors de l'analyse des discours produits.

L'entretien de recherche est une « *expérience de relation* » (Jacobi, 1995, p.180) aussi, dans laquelle l'interviewé s'engage en fonction de l'engagement du chercheur. Au-delà de son processus de prélèvement d'informations, il est une « *rencontre* » qui comporte des inconnues et dont le déroulement va dépendre d'une interaction entre interviewer et interviewé (Blanchet et Gotman, 2013, p.19).

La technique de l'entretien doit être choisie en fonction du but recherché. Dans notre cas, nous ne souhaitons pas évoquer l'ensemble des actions exercées par le CPE pour effectuer le suivi individuel de ses élèves. En effet nous n'avons pas pour objectif d'expliquer les modalités d'action des C.P.E. dans le suivi individualisé des élèves, mais de les comprendre en fonction de la posture que le C.P.E. adopte dans son travail. Ainsi nos entretiens n'ont pas été uniquement centrés sur l'activité en tant que telle, comme le prévoit « *l'instruction au sosie* » (Clot, 2011, p.26) en clinique de l'activité où le but ne réside pas dans la connaissance de l'activité mais dans la transformation indirecte du travail des sujets (Clot, 2001b, p.199). Nos entretiens ont été conduits dans une perspective compréhensive de l'action. Cependant

nous avons conscience du fait qu'il est difficile de mobiliser l'attention des professionnels dans une relation principalement tournée vers la compréhension de leur propre activité, dans la mesure où celle-ci est incorporée. Il nous semble nécessaire, pour parvenir à l'expression des valeurs et des affects liés à l'action, d'entrer dans le récit de l'expérience qui fait appel à des situations de travail précises.

C'est pourquoi la conception de notre protocole d'entretien s'est appuyée en partie sur la réflexion menée dans le cadre de notre précédente recherche⁹⁴ (Rouquette, Mikailoff et Pasquier, 2010) qui nous avait permis de montrer l'intérêt d'une technique empruntant à la fois à la méthode de l'explicitation de Vermersch (2003) et à celle de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2001) pour favoriser le récit de l'activité et la verbalisation des affects liés à l'expérience vécue.

Nous décrivons ci-après les deux techniques articulées dans notre méthode d'entretien.

8.2.1. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2003) est une technique de questionnement qui favorise la mise en mots descriptive de la manière dont une tâche a été réalisée. Il est défini comme « *un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relance visant à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience* » (Vermersch, 1994, p.17). Il recouvre un « *ensemble de techniques qui vise à faciliter, à guider la description après coup du déroulement de sa propre action* » (Vermersch et Maurel, 1997, p.259). En effet, le sujet peut difficilement prendre conscience seul de son vécu passé pour le reconnaître. Le questionner par cette technique spécifique n'est donc pas destiné à savoir si le sujet sait, mais plutôt à lui permettre de savoir « *ce qu'il a fait et comment il s'y est pris pour le faire* » (Ibid., p.18).

En visant la verbalisation de l'action dans ses dimensions d'élaboration et d'exécution de la tâche, il permet de mettre en évidence les compétences mobilisées. En effet, la technique développée par Vermersch (2005, p.26) est utile à des fins de recherche pour « *prendre connaissance du travail effectif (par opposition au travail prescrit) effectué par le professionnel* ». Lorsque l'individu agit, il le fait dans une conscience « *pré-réfléchie* » (Vermersch et Maurel, 1997, p.246), nommée encore « *conscience directe* », de ce qu'il vit ;

⁹⁴ Travail mené dans le cadre d'un groupe de recherche à l'IUFM d'Aix –Marseille pour l'élaboration et l'analyse d'un guide d'entretien destiné à la mise en œuvre du Programme Personnalisé de Réussite Educative auprès des élèves en difficulté. Le premier objectif était de permettre à l'élève de prendre conscience de ses acquis scolaires, de ses attentes et de reconnaître ses propres besoins pour lui permettre de formuler des attentes dans les processus de résolution de tâches scolaires. Le deuxième objectif était de poser les jalons d'un parcours de travail avec l'élève.

mais il n'a pas connaissance de ce qu'il fait, c'est-à-dire qu'il n'en a pas la conscience réfléchie : il ne peut pas conceptualiser ni verbaliser ce vécu. En d'autres termes, « *nous savons faire beaucoup plus de choses que ce que nous « connaissons »* » (Ibid.). Pour mieux comprendre nos actions singulières, une mise à distance serait nécessaire afin de prendre conscience des savoirs incorporés qui ont permis d'agir lors du processus d'enquête de la situation (Dewey, 1938/1993), et ont entraîné l'élaboration de compétences dans l'action.

Par un questionnement non inductif, qui « *ne souffle pas* » le contenu attendu (Vermersch, 2005, p.29), l'entretien d'explicitation procède d'une forme de médiation qui permet de passer « *de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie* » (Ibid.). L'interviewer incite l'interviewé à verbaliser son action en l'amenant à décrire son activité : il lui fait préciser le contexte, les intentions et les motifs de son action, les effets obtenus, les savoirs réglementaires et procéduraux mobilisés (Vermersch, 2003, p.45).

Pour lui permettre d'accéder à cette prise de conscience qui aboutit à une mise en mots *a posteriori* de l'action, l'interviewer évite de poser la question en forme de « *pourquoi* ». C'est le « *comment* » qui est privilégié pour atteindre la dimension procédurale du vécu, favorisée par des procédés de relance pour développer certains aspects du discours. Formulée « *dans la continuité de ce qui vient d'être dit* » (Blanchet et Gotman, 2013, p.78), la relance est en fait une paraphrase assez fidèle au discours de l'interviewé : ce peut être simplement une réitération de ce qui vient d'être dit, comme en écho de la parole de l'interviewé, une déclaration ou une interrogation sur ce qui a été dit. En répétant habilement le propos de l'interviewé, en soulignant, synthétisant, on en lui faisant préciser certains points, l'interviewer va donner l'impression de lui laisser la part essentielle de la construction discursive. Il lui permet de rétroagir sur son propre discours tout en guidant celui-ci d'une certaine manière.

8.2.2. L'entretien compréhensif

D'après Kaufmann (1996), l'entretien compréhensif « *emprunte à la méthode d'entretien semi-directif* » (p.7). Peu propice à la formalisation, il est pensé comme une conversation, un échange peu contraint ouvert à toutes les formes possibles de ruptures de ton. Contrairement aux techniques qui font « *la chasse aux influences de l'interviewer* » (Ibid. p.17) et imposent une rigueur méthodologique pour vérifier des hypothèses établies, l'enquêteur s'engage activement dans le questionnement de l'entretien sur le terrain de l'enquête qui constitue le point de départ de la problématique.

En utilisant une grille d'entretien « *très souple* » (Ibid., p.43) dont les questions peuvent être modifiées au fil de l'entretien, il s'agit davantage de déclencher une dynamique de conversation que d'obtenir des réponses. Comme le précise Kaufmann, il est rare que l'enquêteur ait à lire et poser ces questions les unes après les autres. Néanmoins, la rédaction attentive de cette grille au préalable est nécessaire pour bien se préparer à mener l'entretien. Ainsi, la conduite d'un entretien compréhensif implique une posture particulière reposant sur quatre types d'attitude :

- une capacité à rompre la hiérarchie : sans déstructurer l'enquête, et en restant « *maitre du jeu* » (Ibid., p.47) l'interviewer utilise un style plus proche de la conversation que de l'enquête, donnant un rôle central à l'interviewé qui apparaît comme le détenteur de savoir.
- « *Enquêter dans l'enquête* » (Ibid., p.48) revient à réfléchir pendant la conversation à ce qui est dit pour trouver ce qui mérite d'être re- questionné de manière à enrichir le matériau obtenu. Les questions ne peuvent être rigoureusement prévues à l'avance ; elles sont à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'enquêté. L'enquêteur intervient à l'aide de relances pour explorer davantage une question ou recentrer le propos. Les pauses durant l'entretien marquent également une respiration, permettant à l'enquêté d'être plus à l'aise et à l'enquêteur de recadrer son entretien.
- L'empathie, se traduit par une écoute attentive et une concentration de l'interviewer qui montrent l'importance accordée à l'entretien, au monde de l'interviewé qu'il découvre peu à peu. L'enquêteur ne doit penser qu'à une chose : « *il a un monde à découvrir* » (Ibid., p.51). C'est une reconnaissance de l'exceptionnalité de la situation d'entretien qui permet d'approfondir l'exploration.
- Un engagement actif est nécessaire dans les questions, « *pour provoquer l'engagement de l'enquêté* » (Sauvayre, 2013, p.10) : l'entretien compréhensif se différencie d'autres techniques basées sur la neutralité de l'enquêteur en privilégiant l'interaction avec l'enquêté pour humaniser l'échange.

L'empathie de l'enquêteur est une condition de son engagement : en observant au plus près la construction du discours de son interlocuteur, il l'aide à lui donner du sens et à s'engager lui-même dans son propos. Devant les contradictions relevées par l'enquêteur ou les interrogations sur son action, le sujet interviewé va tenter de trouver une cohérence à son discours, ou profiter de l'entretien pour s'interroger sur certains choix et en venir à s'auto-analyser (Kaufmann, 1996, p.61).

8.2.3. Protocole mis en œuvre

Les entretiens ont été menés entre fin juin 2013 et octobre 2014 auprès d'un échantillon de dix CPE, sept femmes et trois hommes âgés de 35 à 58 ans qui comptabilisaient entre 10 et 23 ans d'ancienneté dans le métier.

Les professionnels interviewés, issus de la population d'un même bassin de formation de l'académie d'Aix-Marseille, ont été sélectionnés en fonction de la typologie de leur établissement d'exercice pour constituer un échantillon représentatif des C.P.E. de la même aire géographique. Cinq d'entre eux exercent en collège, deux en lycée polyvalent et trois en lycée technologique et/ou professionnel, les proportions des types d'établissements choisis correspondant à celles du bassin de formation concerné.

Ces professionnels ont répondu positivement à notre demande d'entretien après tirage au sort d'un échantillon plus large pour tenir compte des éventuelles non – réponses ou réponses négatives.

Considérations éthiques

Les C.P.E. interviewés ont été sollicités via leur mail professionnel. Suivant leur réponse, un premier contact a été établi en vue d'obtenir leur accord, suivi le cas échéant d'une demande officielle avec autorisation d'enregistrement pour obtenir leur accord formel soumis à l'autorisation de leur supérieur hiérarchique. Le C.P.E. est considéré comme membre d'une équipe de direction élargie et conseiller technique de la communauté éducative. A ce titre, et dans le cadre du respect de la hiérarchie et d'un sens de la loyauté inhérent à son statut, il n'est pas envisageable de l'interviewer sans avertir systématiquement le chef d'établissement de notre démarche.

L'accord formel des intéressés⁹⁵ (a donc été recueilli, après avoir informé officiellement le chef d'établissement, par mail professionnel, de la recherche entreprise.

Les prénoms des participant(e)s ont été modifiés et toute indication de lieu supprimée pour respecter l'anonymat. Les C.P.E. ont été avertis que les résultats de l'analyse des entretiens seraient publiés dans le cadre du déroulement d'une thèse de doctorat.

Guide de l'entretien

Un guide thématique d'entretien⁹⁶ a été élaboré en amont pour anticiper les stratégies d'écoute et d'intervention sans pour autant orienter le discours des professionnels interrogés. Ce guide rassure l'interviewer et évite des pannes de relance éventuelles. Il s'agit de

⁹⁵ Formulaire d'accord pour l'entretien en annexe 4

⁹⁶ Guide d'entretien en annexe 5

combiner, dans un entretien de type semi-directif, une attitude non-directive favorisant l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et l'existence d'un projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance dans un guide d'entretien (Sauvayre, 2013, pp.9-10). Le discours est produit globalement « *par paquets* » (De Ketele et Roegiers, 2009, p.146) en fonction des différents thèmes suscités par les réorientations de l'interviewer. Ces interventions ne sont pas prévues à l'avance ; quelques questions importantes sont seulement préparées pour servir de points de repère si nécessaire. Les questions sont considérées comme des consignes annonçant le thème attendu dans l'échange. A l'intérieur de chaque thème, le discours produit est linéaire.

Les questions du guide ont suivi quatre objectifs principaux :

- Connaître le cadre d'action et les types d'entretien menés par les C.P.E..
- Faire expliciter une démarche probable d'accompagnement à travers l'entretien individuel (sans prononcer le mot accompagnement).
- Comprendre comment le C.P.E. gère l'individuel dans un cadre collectif.
- Savoir comment le C.P.E. s'est formé à ces compétences.

Elles ont été déclinées en questions principales correspondant aux thèmes attendus et questions conçues comme des questions de secours, rédigées en italiques dans le guide, s'il s'avérait difficile d'obtenir des réponses développées de la part des interviewés.

Finalement, le guide a été peu utilisé, en raison d'une propension forte des personnes interviewées à parler de leur pratique, et à travers elle parler de leurs élèves, des relations nouées avec eux. Les professionnels interrogés sont très rapidement entrés dans l'évocation d'une activité au cœur de leur métier en illustrant leur propos par des exemples précis, répondant le plus souvent par anticipation aux questions prévues.

Familiarité avec l'objet de recherche

Comme nous l'avons dit précédemment, notre connaissance pratique du métier et du terrain, en qualité d'ancienne C.P.E. et du fait de nos responsabilités dans la formation des C.P.E., a facilité la prise de contact, mais aussi le déroulement des entretiens. La familiarité avec l'objet de recherche crée en effet une certaine « *disponibilité* » aux manières de faire et de dire des interlocuteurs (Guigue, 2005a, p.105), et évite au chercheur de se décourager devant « *des développements à n'en plus finir* » (Ibid., p.99). Par conséquent, il a été possible d'interviewer les C.P.E. sur des modalités précises de suivi des élèves en faisant l'économie d'une discussion- explicitation de leurs responsabilités et de leurs missions généralement mal connues. La connaissance pratique du métier de C.P.E. nous a permis d'orienter rapidement

les questions et de gagner en efficacité dans les investigations. Nous pensons qu'une recherche ciblant une modalité particulière d'exercice d'un métier peut s'engager d'autant mieux que le champ d'activité concerné est familier au chercheur (De Ketele et Roegiers, 2009, p.180). Dans la mesure où « *la visée première de toute recherche en éducation est de produire ou valider des modèles d'intelligibilité de la réalité* » (Paquay et al, 2010, p. 17), la connaissance des différents domaines d'activité du C.P.E. a facilité les démarches méthodologiques de la recherche ainsi que l'élaboration de grilles de lecture des données recueillies sur le terrain.

Cependant, nous devons prendre conscience du risque de faire obstacle au processus d'objectivation par l'implication du chercheur.

Selon Blanchet et Gotman (2013), des situations d'entretien dans lesquelles existe une forte proximité entre interviewer et interviewé « favorisent a priori la production de discours, mais risquent de limiter l'exploration par l'interviewer de ce qu'il sait, ou croit déjà savoir » (p.71). L'écoute elle-même est productrice de significations par la sélection et la comparaison de données opérée par l'interviewer et génératrice de biais (Blanchet et Gotman, 2013, p.76). Puisqu'il fallait bien « *faire avec cette forme de connaissance préalable* » (Guigue, 2005b, p.8), nous avons cherché à éviter l'implicite, comme si nous ne connaissions pas le métier de nos interlocuteurs, en leur demandant de se raconter. En outre, les C.P.E. interviewés n'ont pas été informés de notre question de recherche, de manière à ne pas orienter leur discours.

Pour Lerbet-Sereni (2014a), cette implication n'empêche pas seulement d'atteindre l'objet de recherche en toute « *pureté* » (p.150) ; elle amène le chercheur à éprouver « *pour lui-même et en lui-même ce qu'il cherche à expliciter de l'autre, en même temps qu'il s'efforce d'établir un mode relationnel le plus favorable possible à l'expression d'autrui* » (Ibid.). Comme tout professionnel, le chercheur a des « *intuitions* » (Ibid., p.157) : ce qui est traditionnellement considéré comme néfaste dans la recherche peut au contraire devenir un atout si cette implication personnelle et relationnelle avec le sujet de recherche sert la connaissance d'objets de recherche caractérisés par leur inaccessibilité, comme peuvent l'être les métiers de la relation. Nous essaierons de nous situer dans cette perspective, pour tirer profit de notre familiarité avec le métier et avancer l'idée que c'est dans le produit de la relation qui se crée avec chacun des interviewés, que nous allons découvrir ce qui est invisible dans l'activité de ces professionnels.

Déroulement des entretiens

Les C.P.E. ont été rencontrés sur leur lieu de travail, dans des espaces (leur bureau ou une salle de travail) et à des horaires choisis avec eux pour leur permettre de se soustraire plus facilement aux sollicitations d'élèves ou d'adultes de l'établissement. Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des interviewés.

Pour déclencher une « *dynamique de conversation* » comme le propose Kaufmann (1996, p.43), ou « *initialiser l'échange* » selon Vermersch (1994, p.123), chaque entretien a débuté par une formule visant à présenter aux participants l'objectif général de l'entretien : parler de leur travail de suivi individuel, pour essayer de comprendre comment il s'effectue en présence de l'élève et comment s'établit la relation avec lui, notamment dans le cadre d'éventuels entretiens. Cette consigne de départ, formulée en quelque sorte comme une demande de réponse discursive, a été suivie de questions intermédiaires pour introduire de nouvelles séquences thématiques (Blanchet et Gotman, 2013, p.78-79). Nous avons fait appel à ces consignes intermédiaires avec parcimonie pour ne pas assécher le discours de l'interviewé en le structurant à l'excès. D'autres stratégies d'intervention, en usage dans les techniques d'entretien développées plus haut⁹⁷ se sont avérées efficaces lorsqu'il nous semblait nécessaire de recentrer le discours sur un thème attendu, ou de faire développer une idée.

8.3. L'étude confirmatoire par questionnaire

Le questionnaire d'enquête permet « *d'étudier un thème précis auprès d'une population dont on détermine un échantillon afin de préciser certains paramètres* » (De Ketele et Roegiers, 2009, p.25). Selon Singly (2012, p.29), il a pour fonction de mettre à jour les déterminants sociaux inconscients de nos pratiques, par le recueil de données factuelles d'une part et subjectives d'autre part.

C'est une méthode collective de recueil d'informations qui nécessite d'administrer strictement le même questionnaire dans de mêmes conditions à l'ensemble des participants.

Pour notre recherche, le questionnaire est essentiellement destiné à approfondir les thèmes abordés en entretien en recueillant davantage de données à l'échelle d'une population plus large de C.P.E. Il vient apporter des éléments de vérification des résultats obtenus par traitement des données des entretiens préalables. Les questions ont donc été formulées après la phase d'analyse de contenu des entretiens.

⁹⁷ cf. Supra « L'entretien d'explicitation » p.134

8.3.1. Elaboration du questionnaire

Les catégories thématiques dégagées de l'analyse de contenu des dix entretiens ont orienté l'élaboration du questionnaire. Nous avons utilisé le logiciel Sphinx-iQ Online⁹⁸ pour la conception puis la passation du questionnaire en ligne. Nous avons opté pour l'enquête en ligne qui a l'avantage d'une diffusion rapide du questionnaire et d'une collecte automatisée des données.

Les soixante-trois questions soumises aux participants concernent l'ensemble des caractéristiques individuelles de chaque répondant (sexe, ancienneté, type d'établissement d'exercice, taille de l'équipe) et cinq domaines du suivi individualisé des élèves :

- modalités d'action pour le suivi individualisé (principes généraux d'action et contexte) ;
- manières d'aborder la situation de l'élève en entretien (manières de faire et de dire) ;
- travail d'équipe dans l'établissement ;
- implication de l'élève dans le suivi de son parcours ;
- aspect socialisant de l'action.

Quarante-neuf questions fermées⁹⁹ et quatorze questions ouvertes composent le questionnaire.¹⁰⁰

Un questionnaire test ou pré-questionnaire a été effectué auprès de dix C.P.E. sollicités directement via leur adresse académique et choisis par sélection « *de convenance* » en fonction de leur lieu d'exercice, selon une représentation proportionnelle :

- au nombre de collèges, lycées professionnels (L.P.), lycées généraux et technologiques (L.G.T.) ;
- en fonction du classement, ou non, en éducation prioritaire (E.C.L.A.I.R. devenu aujourd'hui R.E.P.+)¹⁰¹, et de la situation géographique.

Les retours de ce pré-questionnaire ont permis de clarifier certaines questions et d'ajuster les items proposés pour les réponses lorsque les participants ont déclaré éprouver des difficultés à répondre.

⁹⁸ Version en ligne du logiciel de conception et d'analyse de données de questionnaire édité par LeSphinxDéveloppement.

⁹⁹ « Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance » (Singly, 2012, p. 65). Les questions ouvertes sont celles où elles sont libres de répondre comme elles le veulent.

¹⁰⁰ Questionnaire présenté en annexe 6.

¹⁰¹ Les établissements de l'éducation prioritaire classés en réseau ambition réussite étaient classés Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Innovation et la Réussite Scolaire depuis 2011 jusqu'à la rentrée 2013 ; l'appellation a été modifiée en établissements de Réseaux d'Education Prioritaire R.E.P.+ en 2015.

8.3.2. Protocole pour la passation et population cible

L'enquête par questionnaire anonyme et en ligne a été envoyée aux C.P.E. exerçant en établissement public dans les quatre départements de l'académie d'Aix-Marseille sous couvert du chef d'établissement et avec l'appui des corps d'inspection I.A.-I.P.R.- E.V.S.¹⁰² C'est donc un « *échantillon spontané* » (Martin, 2012, p.22) qui a été constitué parmi la population des C.P.E. de l'académie puisque les répondants ont été ceux qui ont décidé de se soumettre à l'enquête diffusée à l'ensemble de la population.

Parmi les 161 répondants (159 réponses exploitables après nettoyage des données), figurent 73% de femmes et 27 % d'hommes. Cette proportion correspond à la répartition hommes- femmes des CPE sur l'ensemble de l'académie¹⁰³ (70% de femmes et 30% d'hommes).

Toujours parmi les répondants, 60% s'entre eux exercent en collège, 33% en lycée général et technologique, 7% en lycée professionnel. Dans l'académie¹⁰⁴, 54% des C.P.E. sont affectés en collège, 28% en en lycée général ou technologique ou polyvalent, 18% en lycée professionnel ou section d'enseignement professionnel de lycée. Il y a donc une sous-représentation des C.P.E. de l'enseignement professionnel dans notre échantillon, au profit des professionnels exerçant en collège et dans l'enseignement général et technologique.

Pour préciser la typologie des établissements, nous avons également demandé aux CPE s'ils exerçaient en éducation prioritaire : 30% des répondants ont répondu par l'affirmative. Nous ne disposons pas de chiffres précisant la proportion de C.P.E. affectés en éducation prioritaire en 2014-2015. Cependant, nous savons que 89 établissements du second degré, publics et privés sous contrat, étaient classés en éducation prioritaire en 2014-2015 dans l'académie, soit près de 18% des établissements du second degré¹⁰⁵. Il est difficile de comparer les 30% de répondants du secteur public aux 18% d'établissements publics et privés sous contrat classés en éducation prioritaire. Nous remarquons toutefois que la proportion de C.P.E. répondants affectés en éducation prioritaire est assez cohérente avec les chiffres académiques si l'on tient compte du fait que ces établissements bénéficient d'une dotation supplémentaire en poste de C.P.E..

¹⁰² Inspecteurs d'académie –inspecteurs pédagogiques régionaux pour les établissements et la vie scolaire.

¹⁰³ Chiffres issus de la liste académique des C.P.E. affectés en 2014-2015 dans l'académie d'Aix-Marseille.

¹⁰⁴ Ces chiffres concernent les C.P.E. affectés dans le secteur public exclusivement.

¹⁰⁵ Source fournie par les chiffres de l'état de l'académie publiés annuellement par le rectorat : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Les_chiffres_cles/69/0/Etat_de_l_academie_2014_version_numerique_augmentee_351690.pdf

Chapitre 9. Méthode de traitement des données

Les données de notre recherche sont qualitatives : il s'agit de verbatim issus des entretiens menés avec les C.P.E. et de réponses à des questions ouvertes et fermées d'une enquête par questionnaire. Pour notre recherche, l'analyse des données vise à apporter des informations issues des discours et des déclarations des C.P.E. qui nous permettraient de comprendre comment ces professionnels peuvent exercer une activité d'accompagnement auprès de leurs élèves. Nous exposons tout d'abord notre méthode d'analyse des entretiens, puis celle du questionnaire confirmatoire.

9.1. Analyse de contenu des entretiens

L'analyse de contenu est une méthode empirique ayant pour but de traiter l'information contenue dans les messages par des « *procédures systématiques et objectives de description du contenu* » (Bardin, 1993, p.39). Elle s'effectue en exerçant une « *vigilance critique* » (Ibid., p.31) à l'égard de l'objet d'analyse par la construction de grilles d'analyse, afin de lutter contre l'évidence d'un savoir intuitif, donc subjectif.

L'analyse des entretiens a débuté par la transcription des données recueillies sur le terrain. Les variables indépendantes liées à la situation singulière de chaque personne interviewée (âge, sexe) n'ont pas été prises en compte au-delà de leur caractère informatif, puisque l'analyse porte davantage sur la « *restitution de situations vécues* » (Ibid.) par les C.P.E. interviewés que sur les conditions mêmes de déroulement de ce vécu. Nous ne cherchons pas à mettre en évidence des liens de causalité entre des caractéristiques du contexte et les faits exprimés par les participants, mais à comprendre comment ceux-ci agissent.

9.1.1. Transcription des entretiens

Les entretiens, d'une durée moyenne de 48 minutes¹⁰⁶, ont été intégralement enregistrés et retranscrits manuellement par traitement de texte. Consciente du dilemme qui peut surgir entre fidélité au discours et lisibilité dans la transcription (Bourdieu cité par Guéranger, 2006, p.9), nous avons opté pour une transcription littérale la plus fidèle possible des styles employés par les personnes interviewées, sans transformer les tournures de phrases en fonction des normes d'écriture littéraire. En revanche il a été nécessaire d'introduire des

¹⁰⁶ Les dix entretiens ont duré entre 32'47'' pour le plus court et 57'06'' pour le plus long. La durée totale d'enregistrement est de 8 heures 22 minutes 5 secondes.

éléments de ponctuation pour rythmer le discours. Une numérotation intégrale des lignes du verbatim nous permettra de faire référence aux extraits de texte pertinents dans une première étape d'analyse.

Les modalités de retranscription ont donc été fixées de manière à minimiser les tensions inhérentes à l'écriture d'entretiens, entre le souci de rendre compte en décrivant, de communiquer des informations et enfin d'expliquer des situations (Guéranger, 2006, p.5).

Les questions de l'interviewer figurent en italiques, pour en faciliter le détachement du reste du texte.

Les entretiens étant anonymés, les C.P.E. interviewés sont différenciés par leur prénom d'emprunt dans les transcriptions. Les indications relatives au contexte dans lequel se déroule l'entretien et audibles à l'enregistrement ont été conservées à la retranscription, pour renseigner sur l'état d'esprit des personnes et enrichir l'analyse du contenu grâce aux éventuels changements de ton, hésitations, exclamations, répétitions de termes. Cependant, les informations sur les comportements individuels imperceptibles dans l'enregistrement n'ont pas été notées durant les entretiens, pour nous permettre de rester disponible dans l'écoute et d'effectuer des relances dans la discussion.

9.1.2. Analyse des discours

A partir des corpus d'entretiens retranscrits, l'analyse de discours procède, à partir d'une lecture attentive au propos de l'interviewé, par déconstruction de l'agencement chronologique du texte afin de dévoiler des significations qui passent inaperçues durant l'entretien lui-même.

Cette analyse effectuée entretien par entretien, selon un mode de découpage propre à chacun d'entre eux, est assez proche du résumé de discours (Blanchet et Gotman, 2013, p.90). Le produit de cette lecture analytique est une synthèse de chaque entretien par laquelle nous proposons de rendre compte de la cohérence du discours des C.P.E..

9.1.3. Analyse qualitative de contenu thématique

A partir de chaque corpus d'entretien retranscrit intégralement, la technique d'analyse de contenu (Bardin, 1993) a consisté en une première analyse empirique (Andreani et Conchon, 2005, p.5), dans une démarche inductive d'abstraction des données recueillies : c'est à travers l'imprégnation des discours des interviewés et selon un processus non linéaire de construction de sens que des thèmes ont émergé.

Cette pré-analyse intuitive (Henry et Moscovici, 1968, p.40) a conduit à un premier agencement des fragments de discours en fonction de catégories thématiques. Elle s'est

enrichie au cours de son élaboration dans un mouvement de va-et-vient entre une lecture exploratoire des verbatim et des références aux hypothèses d'investigation posées grâce à l'éclairage théorique.

Ces différentes classes thématiques ont dû ensuite être affinées en répondant aux critères retenus par Berelson pour la catégorisation (1952, in Bardin, 1997, pp.153-154), en particulier le principe d'exclusion mutuelle qui oblige à ne pas affecter d'éléments du discours dans deux catégories différentes. Nous avons classé les différents fragments de texte correspondant aux idées clés énoncées par les interviewés selon une grille par unités sémantiques de contenu qui s'est construite au fil de l'analyse, et stabilisée à partir du moment où le principe d'exclusivité a été satisfait. Pour le vérifier, nous avons surligné dans le corpus d'entretiens chaque extrait classé d'une couleur différente par thème.

La grille d'analyse se présente comme la succession des différents tableaux de correspondance en fonction des différentes catégories thématiques. Nous en présentons la structure générale ci-dessous :

Numéro de l'Entretien : Prénom CPE	« Thème 1 » : extraits de verbatim
Entretien 1 : « prénom 1 CPE »	Unité 1 de contenu correspondant au thème 1 Unité 2 de contenu correspondant au thème 1 Unité 3 etc.
Entretien 2 : « prénom 2 CPE »	Unité 1 de contenu correspondant au thème 1 Unité 2 de contenu correspondant au thème 1 Unité 3 etc.
Entretien 3	
	« Thème 2 » : extraits de verbatim
Entretien 1 : « prénom 1 CPE »	Unité 1 de contenu correspondant au thème 2 Unité 2 de contenu correspondant au thème 2 Unité 3 etc.
Entretien 2 : ...	Unité 1 de contenu correspondant au thème 2 Unité 2 etc.
etc.	etc.

Figure 3 : Tableau de présentation de la grille d'analyse de contenu des entretiens

9.1.3. Traitement automatisé du langage

En complément de l'analyse qualitative de contenu, une analyse textuelle automatisée a été effectuée à l'aide du logiciel libre Iramuteq, développé par Pierre Ratinaud¹⁰⁷. Ce logiciel requiert au préalable l'installation du logiciel R de calcul statistique 2.6.1. pour la constitution des bibliothèques.

L'utilisation d'Iramuteq nécessite une préparation minutieuse du corpus de textes : un corpus unique a été généré à partir des 10 entretiens qui constituent autant de modalités d'une même variable pour le logiciel. Chaque modalité correspond au nom du CPE (codification en mots étoilés séparateurs des verbatim : **** *e_prenomCPE, où « e » signifie entretien).

En repérant le vocabulaire dans les différentes unités de contexte que constituent les différents entretiens, Iramuteq effectue une analyse lexicale qui permet de comptabiliser et de comparer les formes et les occurrences repérées dans les discours. Le logiciel néglige la syntaxe et l'organisation du discours, il ne prend pas en compte le sens du propos. Les résultats du traitement automatisé visent donc uniquement à confirmer ou infirmer des tendances constatées avec l'analyse manuelle linéaire, qui est globale et tient compte de l'organisation du propos.

9.2. Analyse de questionnaire

9.2.1. Traitement quantitatif

Le traitement quantitatif du questionnaire nécessite de coder¹⁰⁸ les réponses recueillies puis d'effectuer des opérations de tri des informations obtenues.

Le logiciel Sphinx effectue automatiquement les opérations de codage dès lors que nous avons paramétré les questions lors de la conception du questionnaire. Nous avons ensuite utilisé deux fonctions principales de tri pour obtenir les tableaux statistiques des réponses aux différentes questions fermées :

- le tri à plat permet de calculer pour chaque variable le taux de réponses obtenues en fonction de chaque item. Les réponses obtenues pour chaque question sont présentées sous forme de tableau et de graphique.
- Le tri croisé permet de croiser les réponses obtenues de deux variables différentes pour mettre en évidence la relation entre elles.

¹⁰⁷ Laboratoire LERASS, Toulouse, version 0.7 alpha2.

¹⁰⁸ Le codage est la réduction sous une forme normalisée des informations recueillies sur le terrain. « Le code est une sorte de dictionnaire qui permet de passer de la langue des personnes interrogées au langage numérique » (Singly, 2012, p.88).

9.2.2. Traitement qualitatif

Les questions ouvertes donnent lieu à des réponses libres et rédigées qu'il s'agit de traiter pour recueillir des informations pertinentes. Les réponses obtenues peuvent être analysées :

- par analyse lexicale pour repérer les formes utilisées et leur fréquence ;
- par classement thématique des verbatim pour renseigner sur le sens des réponses.

9.3. Résumé de la démarche méthodologique de recueil et d'analyse de données

Nous proposons ci-dessous, pour synthétiser notre démarche, un tableau récapitulant les différentes étapes de notre méthodologie de recherche :

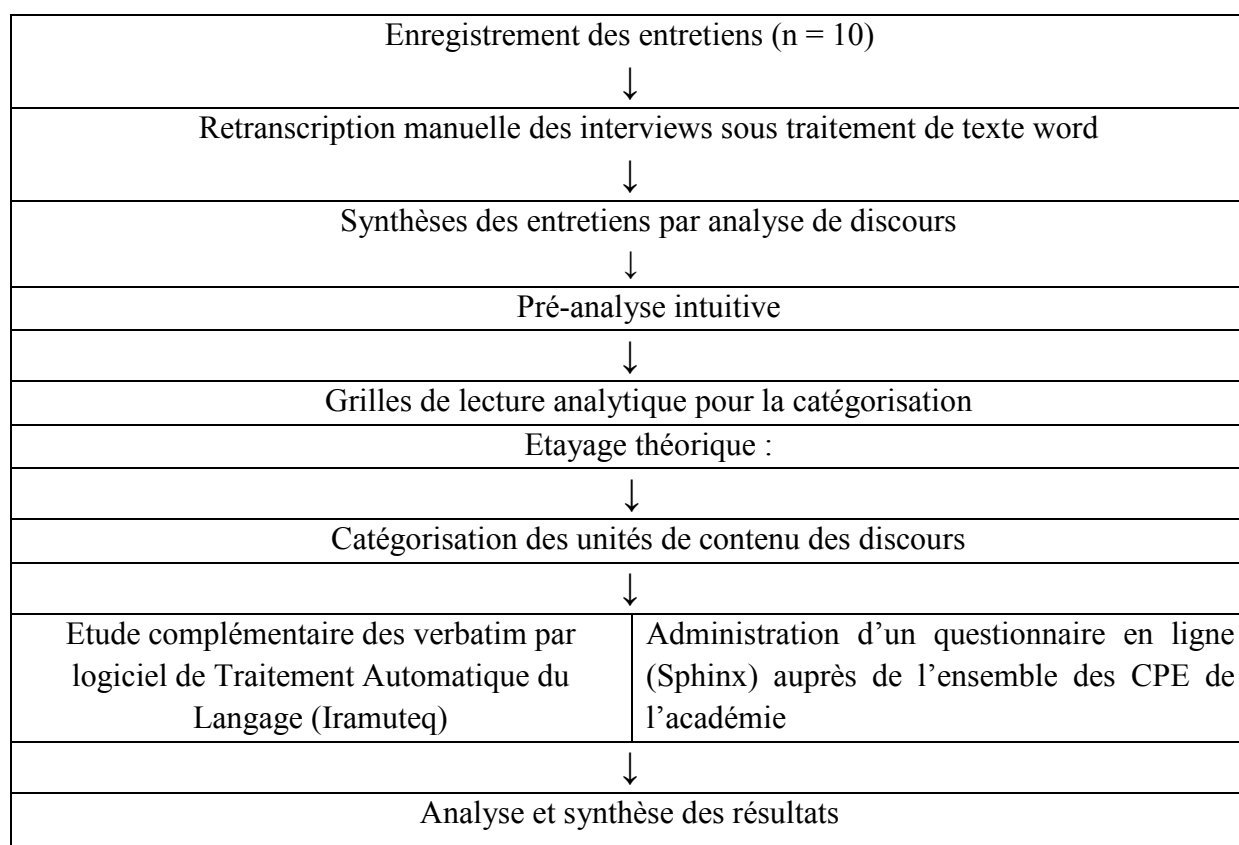


Figure 4 : Tableau récapitulatif des étapes de la méthodologie

Chapitre 10. Résultats et analyse

Selon Kaufman (1996, p.18), toute recherche doit sa valeur à la qualité de l'analyse et de l'interprétation de ses résultats. Nous présentons ici l'analyse des résultats obtenus par le traitement des données issues des entretiens et des questionnaires.

L'analyse des entretiens constitue l'étape essentielle de notre travail : régulièrement éclairée par les apports théoriques que nous avons développés en deuxième partie, l'interprétation des données issues des discours des C.P.E. nous a permis d'explorer leur activité à travers l'expression de leurs ambitions éducatives, leurs stratégies d'action mais aussi leurs doutes. Considérant que le savoir agir ne peut s'analyser qu'à travers l'observation directe des savoirs incorporés en situation, nous ne pourrions pas prétendre ici mettre en évidence des modalités d'action plus ou moins partagées par une catégorie de professionnels. Notre objectif est d'interpréter les paroles de C.P.E. en tentant de construire des catégories d'intelligibilité, pour donner du sens aux déclarations des interviewés au regard de notre objet de recherche. Kaufmann (1996, p. 67) parle du décalage avec la vérité qui se produit en entretien, qui n'est pas de l'ordre du mensonge mais de la reconstruction inévitable par chacun de sa propre histoire de vie lorsqu'il en fait le récit. Nous ne cherchons pas à identifier des principes et méthodes d'action qui pourraient être modélisés pour constituer ensuite un référentiel de pratiques communes aux C.P.E., mais nous tentons par une analyse de type heuristique, par tâtonnement exploratoire dans un premier temps (Bardin, 1993, p.53), de trouver le sens donné par ces C.P.E. à leur action menée en direction de leurs élèves, en particulier lorsqu'ils s'entretiennent avec eux de manière individualisée.

L'analyse des questionnaires nous a ensuite amenée à approfondir les dimensions du métier évoquées dans les discours des professionnels dans les quatre champs thématiques du questionnaire, et à envisager une possible communauté de pratiques dans notre échantillon.

10.1 Résultats de l'interprétation du contenu

Nous empruntons à Kaufman l'expression « *interprétation de contenu* » (1996, p.18) en considérant que la richesse et la complexité du contenu des entretiens ne peut être appréhendée complètement dans une analyse. Par ailleurs nous avons fait le choix d'une analyse qualitative plutôt qu'un comptage des items.

Les résultats sont présentés suivant la chronologie des étapes de notre analyse. Les lectures répétées de chaque entretien nous ont aidée à saisir dans leur globalité les propos de chaque professionnel interviewé pour en faire émerger les idées principales et les points saillants.

Cette étape constitue selon nous une étape préalable précieuse avant d'envisager une analyse thématique de contenu. Des thèmes et sous-thèmes caractéristiques de l'ensemble des verbatim ont pu ensuite être dégagés pour une interprétation plus fine de ces entretiens.

10.1.1. Synthèses des entretiens

C'est par le travail de retranscription des entretiens et lors des lectures successives des verbatim que nous avons pu repérer les thèmes principaux abordés au cours de chaque entretien, en lien avec notre problématique de recherche. Lorsque notre intuition nous portait à penser que certains termes revenaient fréquemment dans le discours, nous avons vérifié la fréquence des formes par l'utilisation du logiciel Dico¹⁰⁹. Nous exposons ci-dessous ce travail de synthèse des différents entretiens qui figurent en annexes n° 7 à 17, dans l'ordre chronologique de leur passation.

Entretien 1 : Clotilde

Clotilde est C.P.E. depuis presque dix ans ; elle a essentiellement exercé en collège, soit auprès d'élèves âgés de 11 à 16 ans maximum. Au moment de cet entretien, cela fait deux ans qu'elle est l'unique CPE de ce collège situé en périphérie de ville. La population de l'établissement est socialement hétérogène. L'entretien a lieu en fin de journée et en fin d'année scolaire ; l'ambiance est calme et propice à la discussion, dans le bureau de la CPE.

D'emblée, la C.P.E. distingue différents types d'entretiens avec les élèves en fonction des objectifs attendus, ceux-ci étant eux-mêmes dépendants des motifs de chaque entretien. C'est en particulier la singularité de l'enfant qui va influencer sur le déroulement de l'entretien (« *chaque entretien est particulier* » ligne 17 ; « *en fonction de l'enfant qu'on a en face de soi* » ligne 18-19 ; « *tout dépend effectivement de l'enfant qu'il y a en face* » ligne 147-148). Pour expliquer comment elle perçoit les différences entre les entretiens qu'elle mène, Clotilde fait immédiatement référence à la relation qu'elle noue avec les élèves (« *tout dépend de la relation qu'on a avec l'enfant* » ligne 23) et au caractère « *intuitif* » (ligne 32) de sa démarche. Elle suggère une adaptation de sa posture en fonction de la situation qui a généré l'entretien pour rendre celui-ci constructif (« *revenir sur un temps constructif de réflexion* » ligne 53 ; « *d'en ressortir avec quelque chose en plus quoi, d'avoir appris quelque chose en gros, euh, ou d'avoir progressé dans, dans la réflexion* » ligne 63-64 ; « *en ayant avancé dans la compréhension* » ligne 195) et positif (« *les valoriser* », « *leur montrer qu'ils savent faire des choses* » ligne 97-98 ; « *partir de quelque chose de positif* » ligne 100-101). En tout cas elle

¹⁰⁹ Logiciel déjà utilisé pour la lecture des circulaires de missions au chapitre 1, voir Supra p. 36

adapte son action à la singularité de chaque enfant : « *je brode, je fais du cousu main* » (ligne 190). C'est encore avec les mots d'une couturière qu'elle décrit le questionnement progressif et minutieux par lequel elle conduit l'élève à trouver des réponses à ses difficultés (« *en tirant des petits fils comme ça et ça veut dire qu'on va pouvoir travailler concrètement* » ligne 220-221).

Pour atteindre ses buts, la C.P.E. suit deux principes : poser un cadre à l'entretien et être dans l'écoute de l'autre (« *le but de l'entretien c'est d'expliquer, écouter, expliquer et aider les enfants à comprendre certaines choses* » ligne 74-75 ; « *j'aime pas les entretiens où on est en face et l'enfant il se contente d'écouter l'adulte* » ligne 198-199 ; « *on sent que, là ils décrochent* » ligne 244).

Quand elle évoque son public, c'est le mot « *enfant* » qu'elle emploie (42 occurrences), ou gamin (9 occurrences), plus fréquemment que le terme « *élève* » (11 en tout). Ce dernier est ainsi considéré dans son statut d'enfant, qui va au-delà du rôle d'apprenant, d'élève qu'il tient dans l'établissement. L'obstacle principal à son action éducative réside dans le manque de confiance de certaines familles en l'école (« *des enfants pour lesquels on constate que la famille de toute façon elle ne nous fait pas confiance* » ligne 86-87).

Vis-à-vis de son intervention éducative, Clotilde a pris aujourd'hui une certaine distance qui lui a permis de se positionner différemment, car elle estimait ne pas être « *à la bonne place* » (ligne 360) : à force de se présenter comme médiatrice incontournable dans différentes situations, en particulier de conflit, et d'être dans l'empathie, elle s'est rendu compte qu'elle avait pu rendre des élèves dépendants de l'intervention d'un adulte référent (« *les enfants je les avais pas rendus autonomes* » ligne 337). Elle souhaite maintenant prendre en considération cette tension entre la nécessité de constituer un référent pour les élèves, de répondre à leurs besoins dans leur vie scolaire, et la volonté de leur permettre de se détacher d'elle pour savoir agir et réagir seuls face aux situations difficiles (« *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). Tout en déclarant qu'un entretien peut rester assez « *directif* » (ligne 372), la C.P.E. essaie plutôt « *de les aiguiller* » (ligne 371), de « *les amener vers un chemin* » (ligne 371-372). Elle évoque son intention de ne pas livrer de solution toute faite à l'élève, mais de lui permettre de la construire, ou du moins de le laisser penser que c'est lui qui l'a choisie, en précisant qu'il ne s'agit pas de le manipuler. Elle souhaite que l'élève trouve « *ses propres outils* » (ligne 212) pour faire face à ses difficultés, et le questionne progressivement dans ce sens. Nous assistons là à un ensemble d'explications

a priori contradictoires, livrées pour éclairer une forme particulière d'action éducative, qui n'est ni impositive, ni manipulatrice, mais qui relève toutefois d'une forme de guidage.

Lorsque l'élève n'entre pas en dialogue avec sa C.P.E., lorsque la situation semble bloquée, Clotilde dit s'adapter à la situation. En fonction de l'attitude de l'élève, elle peut insister ou bien différer au contraire un entretien qui n'aboutit pas, ou encore faire appel à d'autres personnes de l'établissement, soit parce que la situation médicale par exemple le nécessite, soit parce qu'elle estime que l'élève peut avoir envie de parler à d'autres personnes. Cependant si le suivi personnalisé de l'élève est assuré par un autre adulte de l'établissement, si elle passe le relais, se qualifiant d' « *intermédiaire* », de « *ré-orientateur* » (ligne 176), elle tient à rester informée (« *je m'en préoccupe de ce qui se passe derrière, quoi* », ligne 161-162).

Entretien 2 : Carine

Carine est CPE depuis onze ans ; elle a travaillé en collège de zone d'éducation prioritaire et exerce dans ce lycée polyvalent de centre- ville depuis six ans. Les élèves, issus en grande majorité de milieux aisés, sont âgés de 15 à 20 ans environ.

Les entretiens les plus couramment menés avec les élèves sont ceux liés au suivi des absences des lycéens (« *l'entretien le plus classique, hein, qui fait suite à la convocation pour des absences injustifiées, des choses comme ça* » ligne 11-12) et ceux motivés par une alerte posée en bilan de mi- trimestre par l'équipe pédagogique (« *tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce soit* » ligne 18-19). Dans ce dernier cas, ils sont généralement conduits avec le professeur principal, éventuellement d'autres partenaires en fonction de la situation, et surtout avec les parents. Rares sont les entretiens sollicités par les élèves eux-mêmes.

Lorsqu'il s'agit de suivi d'absences ou de problème lié à une punition, l'objectif pour Carine est de rappeler le cadre (« *là je suis un peu plus autoritaire et un peu plus dans le rappel des règles et voilà, hein ?* » ligne 56-57 ; « *Voire éventuellement je pose une punition* » ligne 57).

Les entretiens destinés à répondre à des difficultés scolaires signalées par l'équipe pédagogique sont qualifiés de « *remédiation* » ; le lien avec la famille y est très important. Si Carine rencontre des difficultés pour convaincre un élève et sa famille d'une proposition de redoublement ou de réorientation, elle sollicite le professeur principal ou le chef d'établissement pour continuer l'entretien. La confiance et les relations professionnelles instaurées entre elle et les professeurs principaux facilitent le travail avec l'élève et sa famille

(« *j'ai de bons contacts et ça fait six ans qu'on procède de la même manière* » ligne 107-108 ; « *Y'a une confiance, une communication* » ligne 117). Cependant, si l'occasion lui est donnée de rappeler des règles de vie et de communication aux élèves durant l'entretien, la CPE est surtout attentive à ce que les parents ne prennent pas la parole à la place de leur enfant et que celui-ci puisse s'exprimer (« *J'ai des parents, hein, qui laissent pas la parole à leurs enfants.* » ligne 136-137).

De manière générale, Carine estime qu'un entretien devient contre-productif s'il dure au-delà d'une demi-heure (« *on revient, on répète, on reformule, bon, quand c'est deux fois, trois fois, machin, non au contraire, on s'égare* » ligne 96-97).

Dans les entretiens individualisés avec l'élève seul, c'est aussi une posture d'écoute qu'elle privilégie : « *ils voient bien que je les écoute* » ligne 245 ; « *j'ai une posture qui fait que, je suis vraiment dans l'écoute, j'ai toujours un cahier ouvert devant moi, avec un stylo à la main* » ligne 246-247 ; « *je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que on ne me dérange pas, enfin voilà, ils sont là, je suis là, je les écoute, donc forcément je pense qu'ils le voient.* » ligne 268-270). Pour la CPE, il importe que l'élève puisse parler ; pour cela il faut faire preuve de « *patience, de, de prendre le temps, enfin de laisser l'autre s'exprimer, après de reformuler, et puis de savoir comment l'interrompre* » (ligne 416-417). Elle a d'ailleurs suivi un stage d'écoute active.

Mais il s'agit aussi de « *ne jamais lâcher* » et de « *reprendre la main* » (ligne 420) si l'élève se perd dans l'expression de ses émotions, de ses sentiments. En cas de difficulté majeure avec un enseignant par exemple, son objectif n'est pas de régler la situation, mais de donner à l'élève des « *clés* » pour la supporter (« *leur donner des clés, des pistes, pour subir, quoi ! C'est ce que malheureusement j'essaye de leur faire comprendre sans leur dire, quoi !* » ligne 336-338). Elle est d'ailleurs consciente du fait qu'un élève peut se sentir écouté et néanmoins incompris.

Il est difficile pour Carine d'expliquer comment elle suscite la confiance de l'élève qui lui permet de s'exprimer, de se sentir écouté, car elle le vit « *de manière naturelle* » (ligne 407) : « *ça se fait naturellement* » ligne 332 ; « *Où je suis allée chercher ça, j'en sais rien* » ligne 278-279). Ainsi, elle ne prépare pas ses entretiens, et dispose de toute façon d'informations pertinentes sur les absences, les notes et les punitions grâce au logiciel de suivi.

Néanmoins, pour engager le dialogue sur la vie hors de l'école, sur une certaine intimité de l'élève pour comprendre sa situation, Carine pose un « *pré-cadre* » qui définit un contrat de confiance (« *ils sont libres de s'arrêter au moment qu'ils souhaitent* » ligne 290) ; elle

n'entreprend pas de démarche sans obtenir leur accord, ou fait en sorte de l'obtenir (*« je vais argumenter de telle sorte qu'elles me disent oui concernant l'infirmière et le médecin »* ligne 300-301).

Entretien 3 : Brigitte

Brigitte est CPE depuis 21 ans, dont 15 passés en collège. Elle exerce dans ce lycée professionnel de périphérie de ville depuis 2 ans, où elle a la charge de 340 élèves.

Dans sa pratique, l'entretien élève s'inscrit principalement dans le cadre d'un travail de collaboration avec les professeurs principaux (*« ce qui est essentiel pour moi c'est un travail de collaboration étroite avec les professeurs principaux »* ligne 19-20 »). Brigitte est donc amenée à recevoir un élève parce qu'elle a été interpellée par son professeur principal (*« c'est le rouage essentiel de la classe »* ligne 23) ou par un autre enseignant de l'équipe. L'entretien peut aussi être provoqué par un événement particulier, une situation d'urgence comme un conflit grave avec un professeur ; dans ce cas, l'élève est systématiquement écouté en attendant de voir l'adulte concerné, et un entretien envisagé comme un moment de recadrage, de rappel aux règles, à la suite d'un incident peut conduire à des investigations plus approfondies sur la situation de l'élève (*« ça peut révéler quelque chose, quand même »* ligne 59-60).

Le suivi de la scolarité des élèves implique de fréquents entretiens avec l'élève et ses parents, que la CPE préfère mener en collaboration avec le professeur principal, pour avoir une vision globale de l'élève et de sa situation (*« l'éclairage qui me paraît essentiel du prof principal »* ligne 70-71 ; *« comme ça on a un bilan complet »* ligne 72).

En parlant souvent à la 1^{ère} personne du pluriel, Brigitte s'inscrit dans une démarche de travail en équipe, dans laquelle deux objectifs principaux sont partagés ; il s'agit d'éviter le décrochage : *« on essaie aussi d'éviter qu'ils ne sortent sans diplôme »* ligne 163 ; *« Nous on fait une fiche relais »* ligne 174 ; *« nous on a fait notre travail avec l'assistante, avec l'infirmière »* ligne 328-329 ; *« Alors c'est vrai l'entretien moi, je fais tout pour pas qu'ils décrochent. Tout ! Pas seule, hein ! On fait tous tout pour pas qu'ils décrochent. »* ligne 373-375). Le but pour l'équipe pédagogique est aussi de responsabiliser les élèves (*« on travaille beaucoup sur la notion de responsabilité »* ligne 139 ; *« mais aussi qui soit quelqu'un de responsable, voilà qui puisse savoir réfléchir, prendre des choses en main, déjà, leur dire »* ligne 400-401).

Brigitte prend en considération la complexité de la situation individuelle de chacun, comme un médecin généraliste qui saura diriger son patient vers le spécialiste approprié (*« il*

faut que le généraliste sache un moment dire : c'est plus de mon ressort, il faut que j'aille voir un spécialiste » ligne 313-314).

Quels que soient le motif et la nature d'un entretien avec l'élève, elle privilégie l'écoute (« *l'élève est braqué, donc, j'écoute l'élève, très bien, le professeur va venir après, très bien* » ligne 53-54 ; « *écoute OK, j'ai entendu ce que tu m'as dit* » ligne 478-479) et va être attentive à l'estime de soi des « *gamins* » (11 occurrences) ou des « *jeunes adultes* » (6 occurrences).

Ce désir de revaloriser l'élève, de lui redonner confiance, est exprimé : « *Notre rôle aussi ici, il y a un travail sur l'estime de soi* » ligne 136-137 ; « *Oui sur l'estime de soi qui est très important* » ligne 144). La CPE se donne en effet pour objectif de réparer cette estime de soi chez des élèves en échec, en difficulté, qui posent par conséquent des problèmes d'attitude.

Pour y parvenir, elle adopte une attitude bienveillante, de non-jugement (« *si on se permet d'intervenir c'est toujours et ça je le dis toujours et là, c'est pas dans un esprit intrusif, c'est dans un esprit bienveillant* » ligne 184-185 ; « *on a un esprit bienveillant, on est là, pas pour juger* » ligne 402 ; « *après tu poses les choses de manière bienveillante* » ligne 406). Il lui importe de ne pas forcer les élèves à parler, de les amener à s'exprimer en toute confiance, de les rassurer (« *tu sais sans brusquer les choses* » ligne 37 ; « *il faut les apprivoiser, aussi* » ligne 203 ; « *on sent qu'elle veut pas parler, mais voilà, elle sait, quand même, qu'on est là* » ligne 185) ; ne pas instaurer de relation de pouvoir pour pouvoir « *créer une relation de confiance* » (ligne 317). C'est toute la finesse, le sentiment d'un besoin chez l'élève qui invite la CPE à se mettre à l'écoute, à se rendre disponible, sans s'imposer, sans diriger (« *si à un moment on peut venir t'aider* » ligne 191 ; « *on cherche une solution ensemble* » ligne 480-481). Aussi, elle fait toujours s'exprimer l'élève en premier sur la situation qui l'amène dans son bureau pour un entretien, qu'il ait été convoqué ou non (« *je commence toujours par leur demander pourquoi ils sont là en fait.* » ligne 503 ; « *je leur demande très souvent, est-ce que tu sais pourquoi je t'ai demandé de venir ?* » ligne 511-512).

La bienveillance n'est pas contradictoire avec le rappel des règles effectué par l'équipe de vie scolaire : « *une vie scolaire, on rappelle les règles* » ligne 213 ; « *tu poses les choses de manière bienveillante, mais rappeler aussi qu'on est une structure, et comme dans la vie, on doit répondre, c'est pas l'anarchie. Donc y'a des règles.* » ligne 406-408).

Pour la CPE, le cadre est nécessaire pour amorcer le dialogue avec l'élève car « *c'est protecteur, les règles quand même* » (ligne 419-420).

Entretien 4 : Elena

CPE depuis un peu moins de dix ans dans une commune d'environ quatre mille habitants, Elena a travaillé essentiellement en lycée. Elle a été affectée dans ce collège de huit cents élèves depuis cette rentrée scolaire. Pour cette CPE qui a exercé auparavant en éducation prioritaire, une grande hétérogénéité sociale de recrutement caractérise la population de ce collège issue de plusieurs villages environnants. Cela induit des différences dans la communication avec les élèves, certains élèves étant beaucoup plus proches de la culture scolaire que d'autres qui rencontrent des difficultés de compréhension, des lacunes de vocabulaire dans les relations avec les adultes. Elle constate aussi de fortes différences de maturité, indépendantes du niveau puisqu'elle a en charge les 4^{ème}-3^{ème}, les « *grands* » du collège (*« on le sent parfois, qu'on n'a pas les mêmes élèves en face, déjà en termes de compréhension par exemple, vraiment ! De vocabulaire, de... »* ligne 25-26).

C'est pourquoi elle adapte son discours pour le rendre compréhensible (*« Ils sont moins ouverts aux digressions, il faut être, simple, clair »* ligne 39 ; *« on s'adapte au niveau de compréhension des élèves dans les termes qu'on emploie, dans la façon d'amener les choses, dans, euh, ils sont moins capables d'humour à cet âge –là »* ligne 41-42). Est-ce dû à son récent changement d'affectation du lycée pour le collège, ou aux caractéristiques de cet établissement ? Elena se sent davantage agir en tant que « *maman bis* » (ligne 36-38) depuis cette année scolaire. Ainsi la reformulation peut être une technique efficace, pour s'assurer que l'élève a véritablement compris ce que la CPE a dit, lorsqu'elle pose des règles (*« surtout avec les petits comme ça, ils ont besoin »* ligne 241 ; *« voilà, s'ils ont compris, et s'ils ont mis les mêmes mots, s'ils ont mis le même sens à ce que j'ai dit, quoi. Oui reformuler c'est pas mal, oui, ça arrive oui »* ligne 246).

Ce rappel au cadre est souvent nécessaire (*« un petit fascicule fait par les E.M.A.S.¹¹⁰, qui rappelle le cadre en fonction des... voilà, moi je m'appuie beaucoup, ils ont besoin de ça »* ligne 56-57 ; *« le règlement intérieur et après plus si besoin est »* ligne 66 ; *« des moments où on fait la morale pour les faire avancer »* ligne 231-32), en raison de problèmes de comportement qui varient selon l'origine géographique des élèves (*« C'est fou, mais on se rend compte que nos élèves qui viennent de P..., sont les élèves qui nous posent le plus de problèmes de comportement par exemple »* ligne 74-75).

Cependant la CPE a constaté un respect pour la relation dissymétrique entre adulte et élève dans les habitudes des élèves : ils ont le réflexe de se lever lorsqu'elle entre dans la salle, par

¹¹⁰ Equipes Mobiles Académiques de Sécurité.

exemple, ce qui la gênait un peu en début d'année. Et puis, elle a trouvé cette attitude intéressante, lorsqu'elle convoque des élèves pour un problème de comportement : « *Et puis c'est pas plus mal parfois, quand un élève arrive sur un problème de comportement et que, c'est l'occasion de lui dire, non mais je t'ai pas dit de t'asseoir* » ligne 464-466).

Un entretien peut être provoqué par un événement urgent, s'inscrire dans la continuité du travail de suivi des classes en collaboration avec les enseignants, ou encore être sollicité par un élève. Mais quel qu'en soit le motif, il ouvre toujours sur un suivi à plus long terme (« *Ça peut être un incident en classe, qui, qui permet le constat d'une situation d'élève en échec en fait* » ligne 107-108 ; « *je finis toujours l'entretien en laissant, euh, la porte ouverte, soit sur une autre, soit en leur disant de revenir s'ils en ont besoin* » ligne 124-125). L'essentiel pour Elena est de « *proposer quelque chose* » à l'élève à chaque entretien (« *il faut toujours quand même proposer quelque chose ; qu'ils ressortent avec l'impression qu'il s'est passé quelque chose* » ligne 129-130). La réponse immédiate, et indispensable, qui est donnée à la parole de l'élève doit offrir « *quelque chose de concret* » (ligne 135), « *soit un entretien avec un... soit on leur redonne RV, soit on oriente vers quelqu'un d'autre, soit on met quelque chose en place* » ligne 137-138).

De la même manière, la relation de confiance entre l'élève et l'adulte s'installe selon elle lorsque la situation progresse sur des choses concrètes (« *Quand on essaye sur des petites choses concrètes, de faire progresser les choses, si ça marche, eh ben, la confiance peut petit à petit se faire* » ligne 185-186 ; « *pour qu'ils adhèrent, il faut qu'ils aient l'impression, il faut qu'y ait un cheminement en tout cas.* » ligne 282-283). C'est au fil de la discussion (« *Beaucoup au fil, plutôt au fil* » ligne 183) que le chemin se dessine, que la CPE oriente son discours, car la voie n'est pas tracée à l'avance (« *c'est dans le fil de la discussion on va dire, quand on propose de l'aide* » ligne 274-275 ; « *On peut pas tout prévoir, déjà en fonction de ce qu'ils vont nous dire. En fonction du caractère de l'élève* » ligne 479-480).

Globalement, la C.P.E. trouve que dans cet établissement, les élèves se confient beaucoup à elle, comme à leurs enseignants.

Face à certains élèves en difficulté qui ne se livrent pas, elle n'abandonne pas, « *ne lâche jamais* » (ligne 151), soit en faisant appel à d'autres collègues (« *Parce que parfois ça se passe pas avec nous, ça peut se passer avec quelqu'un d'autre !* » ligne 146-147), soit parce qu'il faut tout simplement « *laisser le temps* » (lignes 371 et 576). L'« *urgence* » de la situation, évoquée pour insister sur la nécessité de poursuivre l'entretien de suivi, est relative à son impact sur le devenir scolaire de l'élève. Lorsqu'il est difficile d'avancer dans

l'entretien, Elena s'attache à faire verbaliser par l'élève ce qui ne va pas (*« on essaye de, de verbaliser, de la faire verbaliser sur ce qui va pas, concrètement, qu'est-ce qui l'a dérangée à un moment donné ? »* ligne 170-171). C'est la perception de leurs propres difficultés qu'elle cherche à connaître auprès des élèves, en fonction des sensibilités de chacun (*« se mettre à leur place, de comprendre, parce que des problématiques pour certains sont anodines, et pour d'autres prennent une importance »* ligne 179-181). Elle sait alors quitter le ton formel, adopté dans l'objectif d'un recadrage, pour se rendre plus proche de l'élève, comme plus accessible, y compris physiquement (*« Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité de parole »* ligne 440-442).

Il s'agit pour elle de les motiver, en les valorisant, en trouvant quelque chose de positif (*« j'essaye euh, toujours déjà d'avoir un discours positif, valorisant, en partant ben, de ce qu'il y'a de bon, ben dans leurs résultats par exemple, ou de ce qu'ils aiment faire. »* ligne 253-254) qui n'est pas forcément d'ordre scolaire (*« qu'on va piocher sur des choses, euh, qui sont pas de l'ordre du scolaire justement »* ligne 255-256 ; *« dans les hobbies de quand ils étaient petits »* ligne 265). Elle investit le champ de leurs centres d'intérêt pour les aider à trouver du sens à leur scolarité, les amener à se projeter dans l'avenir. Cette approche globale (*« ça donne un regard plus global sur l'élève »* ligne 418), cette façon de s'intéresser à l'élève, à ce qui il est, vit (*« est-ce qu'il a une chambre à lui, est-ce que on peut l'aider à la maison »* ligne 408-409) et fait (*« qu'on s'intéresse à eux juste en passant dans un couloir, parce qu'on sait qu'ils ont eu, je sais pas, une compétition »* ligne 420-421), donne une dimension humaine à son travail (*« c'est pas que des chiffres à rentrer sur Pronotes¹¹¹ »* ligne 418-419). Cela *« participe de la relation de confiance »* (ligne 424) que la CPE souhaite instaurer avec l'élève. C'est même un besoin dans son travail (*« Moi j'ai besoin de l'aspect humain, de connaître mes élèves, à la fin de l'année j'ai besoin de connaître leur prénom, de les connaître tous »* ligne 433-435).

Elena est consciente des limites de son action, comme de celle de tout éducateur : seul, le suivi d'un élève peut s'avérer difficile, parce que la situation est complexe, ou lorsque l'élève se réfugie dans le déni ou le mensonge. C'est pourquoi elle apprécie le travail en équipe lorsqu'il permet d'avancer mieux (*« il m'arrive de rester dans l'entretien ou elle, ici, de rester »* ligne 530-531 ; *« 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 538-540).

¹¹¹ Logiciel de gestion de vie scolaire.

La reconnaissance de son travail, Elena la perçoit lorsque les élèves réussissent. Or, elle doit parfois faire face à des familles qui n'acceptent pas le cadre et empêchent la situation de leur enfant d'avancer (« *les plus grandes frustrations c'est avec les familles* » ligne 321-322 ; « *quand ils prennent le parti de leur enfant, quand ils leur trouvent des excuses quand, on se dit, ben, je vais travailler avec l'élève seul, quoi, j'y arriverai plus !* » ligne 341-343).

Entretien 5 : Muriel

Muriel est C.P.E. depuis douze ans dans ce collège d'une commune de 10 000 habitants qui accueille une population scolaire issue de catégories socio-professionnelles favorisées pour la moitié d'entre elle. Ce recrutement privilégié peut malheureusement faire croire aux collègues extérieurs à l'établissement qu'il n'y a pas de problèmes à gérer avec les élèves ; or la CPE est confrontée, avec ses collègues COPSY et AS, à des situations particulièrement complexes sur le plan familial et/ou social.

Par son ancienneté dans l'établissement qui lui a permis de tisser des relations solides avec ses collègues, Muriel s'identifie comme une personne ressource (« *je crois avoir réussi ce pari- là, de réussir à passer chez les uns et les autres et de passer plutôt bien, donc, et d'être entendue, je pense, même parfois, sur des positionnements où je m'inscris en contre* » ligne 71-73 ; « *je me sens comme une personne ressource en tous les cas* » ligne 77-78). Elle apprécie de pouvoir travailler en équipe, et de pouvoir collaborer en entretien avec un collègue enseignant, par exemple lorsque la discussion avec des parents risque d'être difficile (« *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, on préfère être à deux aussi.* » ligne 515-517) ou lorsque la situation de l'élève dépasse par sa complexité le cadre purement scolaire (« *Et 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 488-491).

La CPE mène des entretiens de recadrage, souvent avec les professeurs, pour rappeler « *la règle* » (ligne 161), de manière systématique lorsque l'élève « *a posé problème* » (ligne 162). Muriel se sait crainte par les « *gamins* » (gamin(e)s : 87 occurrences en tout) et estime que l'autorité, alliée à une certaine autonomie dans la prise de décision, est nécessaire dans son métier, auprès de toute la communauté éducative (« *Dire non, c'est forcément nécessaire et pas seulement vis-à-vis des gamins* » ligne 88). Elle exerce son autorité sans avoir besoin de crier, et ses rares colères, justifiées dans des situations graves où des limites ont été dépassées, ont un impact du fait de leur caractère exceptionnel (« *C'est que c'est grave* » ligne 332).

Attentive à la posture des élèves en fonction de l'objectif de l'entretien, la CPE ne leur propose pas d'emblée de s'asseoir s'il s'agit d'un rappel du cadre, pour signifier une relation dissymétrique d'autorité (« *y'a le petit temps, tu vois, euh...d'autorité, je veux dire, quand ils entrent parce que, je sais pas, ils ont fait une bêtise, ou quoi, je les invite pas à s'asseoir immédiatement.* » ligne 390-392).

Cependant, autorité rime avec bienveillance : il faut selon elle rappeler, « *incarner* » les limites (ligne 90), tout en apportant « *une aide, un soutien* » (ligne 91). Ainsi, elle est amenée à conduire des entretiens approfondis de suivi des élèves seule ou en collaboration avec l'une de ses collègues, assistante sociale, infirmière ou Copsy (« *hier on a eu un entretien, voilà : elle a démarré, elle, un entretien avec un gamin qui va pas bien, et elle m'a demandé de la rejoindre, parce que, ben parce que, c'est vrai que je le connais bien* » ligne 103-105).

Lorsque l'entretien est motivé par un problème de discipline, c'est un objectif de médiation que vise la CPE, entre élèves, ou entre adulte et élève, pour débloquer une situation ; la punition ou la demande de sanction sont finalement peu utilisées (« *Chez les plus jeunes, généralement ça se termine par, on se serre la main* » ligne 192 ; « *ça se termine souvent par, euh, une demande de présenter des excuses* » ligne 180-181). La prise de conscience par l'élève des actes commis importe plus que la réponse d'ordre disciplinaire (« *Si je sens vraiment que le gamin a pris conscience de certaines choses, ..., il m'arrive de leur dire on en reste là pour cette fois-ci* » ligne 357-358).

Muriel n'a pas de grille préétablie pour mener ses entretiens, mais un « *canevas* » (ligne 467) informel dans sa procédure d'accueil, de formulation des questions, ce qui lui donne la possibilité d'ajuster son intervention en fonction des besoins qu'elle décèle (« *Après, en fonction de ce qu'ils vont me dire, ça changera* » ligne 469-470). Elle admet que la dimension psychologique de son action éducative est importante, alors qu'elle s'estime, comme l'ensemble des CPE, peu formée à cette approche. Elle reconnaît là une démarche assez empirique de sa relation avec l'élève en général, « *pas seulement sur l'entretien, sur des tas de choses* » (ligne 529-530).

Elle prend systématiquement des notes, uniquement destinées à son usage propre, pour s'aider à « *fixer* » les choses (ligne 445), car elle fait peu appel à la saisie informatique, soucieuse de la confidentialité des informations qu'elle détient. Les élèves sont sensibles à cette prise de notes : « *ça leur permet de voir que tu prends en considération ce qu'ils te disent* » (ligne 443-445).

La mise à l'écrit par l'élève, aussi, est un moyen de favoriser l'expression de soi, particulièrement lorsque le vécu a été douloureux (pour prendre de la distance avec les faits en donnant de la valeur à sa parole (« *leur montrer qu'on prend en compte ce qui leur est arrivé* » ligne 524-525 ; « *Et de leur faire noter, c'était pour moi, leur montrer que ça avait de la valeur, quoi.* » ligne 534-535).

Quel que soit le motif de l'entretien, la parole est toujours donnée à l'élève en premier : « *est-ce que tu sais pour quelle raison je veux te recevoir ?* » (ligne 162-163) pour inciter l'élève à la sincérité, mais aussi s'inscrire dans une démarche éducative (« *S'il [l'entretien] est bien conduit, vraiment éducatif, si le gamin comprend la faute qu'il a commise, est dans une démarche de réparation* » ligne 184-185).

Muriel évoque les diverses situations « *lourdes* » qu'elle prend en charge : harcèlement, problèmes familiaux, agressions à caractère sexuel, car les élèves lui font « *très souvent des révélations* » (ligne 633 ; « *c'est là qu'elle m'a révélé que* » ligne 628). Il importe pour elle de faciliter l'expression de l'élève, en le questionnant pour connaître son point de vue, ses sentiments, sa perception des choses (« *On essaie un petit peu de, de débroussailler, comme ça* » ligne 243-244). Dans les situations de harcèlement par exemple, elle privilégie une vision complexe et globale de la situation, car il n'y a pas « *le harceleur et le harcelé. C'est bien plus complexe que ça !* » (ligne 219-220). Consciente des limites de son investigation, « *car c'est toujours une interprétation de la situation* » (ligne 341-342), elle essaie toujours de « *décortiquer* » la situation (ligne 349), ne concevant pas son action éducative comme une simple exécution d'une décision (« *pour moi, si c'est juste poser une sanction pour poser une sanction, ça, j'en vois pas l'intérêt* » ligne 349-350).

La relation de confiance qu'elle réussit à établir avec les élèves, la CPE la perçoit lorsque ses élèves la sollicitent pour des problèmes personnels (« *je te dis, pour qu'elle me croise hier simplement et qu'elle me le rappelle... tu vois, c'est que la confiance est quand même établie.* » ligne 644-646) ; aussi lorsqu'ils déclarent préférer qu'elle prévienne elle-même leurs parents des difficultés qu'ils rencontrent au collège (« *Bien souvent les parents ne savent pas, le gamin n'ose pas le dire aux parents. Parce que, eh ben euh, avouer qu'on est en difficulté à ses parents, ben c'est pas évident du tout* » ligne 249-251 ; « *je demande au gamin, est-ce qu'il veut en parler lui, ou est-ce qu'il préfère que ce soit moi qui en parle. Souvent il me demande d'en parler moi* » ligne 255-257).

Muriel prend ainsi en considération les craintes et ses besoins de l'élève pour envisager la suite de sa prise en charge en accord avec lui (« *je conviens avec le gamin de ce qu'il est*

d'accord pour que je dise » ligne 261). Si les parents restent des partenaires « *au moins incontournables* » (ligne 434-435) de la CPE, le travail se conduit toujours, dans la mesure du possible, en accord avec l'élève (« *Si c'est eux qui s'en occupent, je leur demande de, je leur laisse 2-3 jours, et je leur dis, tel jour, il faut que tes parents m'appellent, pour que je sache...* » ligne 439-440). La confiance dans la relation est renforcée par sa loyauté et sa franchise à l'égard de l'élève (« *Moi, je dis chaque fois aux parents, moi j'aime pas euh, débarquer, et faire comme si je n'étais au courant...* » ligne 403-404 ; « *je lui explique en général que j'ai été contactée* » ligne 411 ; « *je rappelle toujours pourquoi il est là, qui me l'a adressé, qui pense que ça va pas, ou est-ce que c'est moi* » ligne 416-417).

Pour redonner confiance aux « *gamins* », les aider à surmonter leur mal-être, la CPE utilise l'humour pour les faire réagir (« *ça a pas l'air d'être la grande forme !* » ligne 287), et n'utilise pas de formules d'encouragement gratuit, de consolation, qu'elle considère comme improductives (« *lui faire prendre conscience que ce qu'il avait vécu hier, c'était pas forcément quelque chose de grave, mais sans que ce soit moi qui lui dises, bon allez, c'est pas grave, hein !* » ligne 274-276). L'objectif est là encore de faire prendre conscience à l'élève de sa situation (« *Déjà pointer toutes les choses qui n'allaient pas selon lui. Pointer toutes celles qui vont bien aussi.* » ligne 296-298), de l'amener à l'évaluer lui-même et dans certains cas à prendre de la distance avec elle. Car il ne s'agit pas de le rendre dépendant en lui tenant la main (« *Mais, qu'est-ce que tu lui apportes- là ?* » ligne 312-313), mais bien de lui donner les moyens d'avancer.

Muriel est attentive à l'état de ses élèves (« *au final, euh, ben il était plus requinqué, ça allait mieux* » ligne 301-302) ; elle est capable d'une empathie (« *dire, ben tu sais ce que tu ressens, tu es pas le seul à le ressentir* » ligne 305-306 ; « *Donc tu vois, moi j'ai été très, très émue* » ligne 509), qui lui permet de répondre aux besoins de ses élèves (« *Et cette gosse elle avait besoin, à mon sens- là, d'être un peu contenue et d'être réconfortée, quoi, tu vois ?* » ligne 627). Elle fait preuve de congruence aussi (« *moi, quand le réveil a sonné, franchement, j'étais pas à la fête non plus* » ligne 307-308), sans toutefois verser dans des confidences intimes qui dépasseraient le cadre d'une relation éducative. Celle-ci s'établit grâce à « *de l'écoute active* » (ligne 426), durant laquelle la CPE laisse beaucoup s'exprimer l'élève (« *moi je lui laisse, je laisse beaucoup parler, s'exprimer* » ligne 424 ; « *je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine* » ligne 551), tout en l'aiguillant (« *Ça c'est pour les aiguiller après vers les collègues, COPSY, assistante sociale, selon ce dont ça relève* » ligne 431-434). Car la confiance de l'élève n'est pas une fin en soi, mais un moyen de l'aider (« *moi j'ai pas*

d'intérêt à ce qu'on se confie à moi pour se confier à moi, c'est pas ça le but, hein. Le but c'est que derrière, ça aille mieux, voilà et qu'il y ait en tout cas une personne qui soit en mesure de les entendre » ligne 677-678). Dans cet objectif, la CPE organise le service de manière à mettre les élèves dans les meilleures conditions d'écoute et d'expression, en mettant en avant le respect de la personne (*« déjà le gamin, tu ne le fais pas attendre deux heures à l'extérieur, là. »* ligne 376-377 ; *« C'est prendre en considération, l'être qu'il est, quoi hein ! »* ligne 380). Mais elle est consciente des limites de ses moyens d'action éducative, et ressent comme une frustration le manque de réponses institutionnelles aux problèmes sociaux et familiaux de ses élèves qu'elle doit gérer au quotidien avec les autres membres de la communauté éducative, (*« tu joues un peu toutes les casquettes, tu vois : l'AS, la psy, la CPE également »* ligne 702-703).

Entretien 6 : Valérie

Valérie exerce son métier de CPE depuis 23 ans dans un lycée technologique et professionnel de centre - ville. Elle est heureuse de travailler dans ce lycée des métiers *« bouillonnant »* ((ligne 28), dont la politique éducative repose sur des valeurs de citoyenneté fortes et une ouverture sur le monde, des échanges entre élèves, élèves et adultes à l'interne comme à l'externe.

C'est d'abord une attitude que la CPE adopte dans le cadre du suivi de ses élèves : au quotidien, Valérie est particulièrement attentive à leur état physique, psychique et affectif, qui peut traduire un épisode de mal-être plus ou moins prononcé. Elle leur pose des questions dites *« pompiers »* (lignes 42 et 46), questions *« basiques »* (ligne 44) qui concernent la satisfaction des besoins élémentaires : *« est-ce que vous avez bien dormi ? Est-ce que vous mangez bien ? Quel est le dernier repas en famille, est-ce que vous avez échangé ? »* (ligne 42-43). Elle s'intéresse donc, à leur bien-être, à des moments clés comme le lundi matin (ligne 51), et lorsqu'elle les reçoit dans son bureau (*« il arrive chez nous, il est complètement à 380 volts, une température très élevée, un volcan prêt à exploser, et c'est limite, limite »* ligne 181-183 ; *« il arrive chez nous, ben on le voit au teint, pas bien. »* ligne 192-193).

Quels que soient le motif et l'origine de l'entretien (*« ça peut être pour différentes raisons. »* ligne 76-77), à la suite d'un incident, sur demande de l'élève lui-même ou d'un professeur, à l'issue du bilan trimestriel, tout dialogue avec l'élève peut mener à un entretien plus approfondi sur son parcours de formation, son devenir. Peu importe que l'entretien soit de nature occasionnelle (*« un incident, même, qui a l'air de rien, et qui cache une montagne, voilà »* ligne 77) ou inscrit dans une démarche formalisée d'accompagnement du projet de

l'élève, il n'y a pas de hiérarchie dans les entretiens ni de formalisation des modes de suivi et d'entretien avec les élèves (« *La façon dont ça arrive en entretien individuel, c'est assez large. L'essentiel c'est que ce soit justement, que ce soit souple* » ligne 78-79). Pour Valérie, le plus important est que ses « *antennes fonctionnent* » (ligne 82), car elles lui permettent de repérer des besoins (« *vous dites que là, vous n'êtes pas en état de suivre le cours* », ligne 195). En plus de ses antennes qui l'alertent sur des signes de difficulté (« *Y'a des groupes d'amis par exemple, on va sentir un moment de décrochage parce qu'il y a une rupture dans la classe* » ligne 86-87), la CPE s'appuie sur des indicateurs précis : les retards, les absences et leurs justifications (« *Non y'a des indicateurs, des indicateurs, quand même, la base c'est le retard, l'absence, les lères étapes c'est la ponctualité, voilà* » ligne 97-98, les résultats scolaires, les problèmes de santé des élèves. Toute alerte, tout problème l'incite à réagir vite, à ne pas attendre (« *si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite.* » ligne 433-434).

Un incident ponctuel peut conduire la CPE à définir de nouvelles priorités pour son action éducative ; ainsi cette absence d'une classe entière à un cours, qui l'incite à prendre le temps de contacter toutes les familles. Le traitement immédiat de certains événements, relève d'une exigence éducative à l'égard des élèves, individuellement comme collectivement (« *ne pas, ne jamais laisser tomber, voilà.* » ligne 132 ; « *on lâche pas, et voilà* » ligne 153). Cette exigence traduit une forme de respect à l'égard des élèves (« *je suis certaine que c'est une classe qui aura entendu, comme on la respecte, donc, ils vont fonctionner de la même façon.* » ligne 125-127 ; « *c'est parce que je ne suis pas d'accord avec ce qui vient de se passer, que je vous rappelle les règles et qu'il y a eu dysfonction que je vous manque de respect ! Au contraire je vous respecte parce que je vous le rappelle.* » ligne 174-176).

En ne négligeant aucun événement de vie scolaire, Valérie tient aussi à montrer la cohésion dans l'équipe éducative, l'esprit de travail en équipe (« *Les dysfonctionnements viennent de certaines, comment dire, de certaines attaques de la cohésion* » ligne 136-137 ; « *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. Voilà, en fait c'est ça, autour de l'élève* » ligne 158-160).

Si certains élèves posent des problèmes de rapport à l'autorité, si leur comportement est contraire aux règles de vie dans l'établissement, la sanction est nécessaire (« *la sanction elle est bien là quand même hein, enfin quand on tire trop sur la corde, elle casse hein ?* » ligne 376-377). CPE en lycée depuis le début de sa carrière, Valérie pense qu'elle incarne la

fonction traditionnelle du CPE telle que les élèves l'ont connue dans le 1^{er} cycle, ce qui la rend d'emblée visible comme référente pour les élèves de 2nde. Ainsi elle se représente la CPE de collège comme un acteur qui joue à la fois le rôle du père et de la mère : l'un comme figure d'autorité donnant le cadre, l'autre comme figure maternelle qui disparaît peu à peu au lycée, à son avis, avec l'évolution de la maturité des élèves.

Selon elle, l'entretien élève ne doit pas traîner en longueur (*« il doit être très court, parce qu'au-delà, au-delà d'un quart d'heure, ça ne sert à rien. »* ligne 121-122). Lorsque le dialogue est difficile à établir avec l'élève, Valérie sollicite la famille, ou d'autres partenaires, car ce qui importe pour elle est de l'aider à se sortir d'une *« situation délicate »* (ligne 236).

La CPE considère qu'elle doit *« être une référence ...comme un enseignant »* ; elle est amenée à rappeler la place de la loi, en ne confondant pas infraction à la règle et culpabilité personnelle (*« ce n'est pas parce que je ne suis pas d'accord avec ce qui vient de se passer, que je vous rappelle les règles et qu'il y a eu dysfonction que je vous manque de respect ! »* ligne 174-176). Il faut être créatif aussi, capable d'inventer en fonction des situations, de *« rebondir »*, d'aller vite (*« je me demande si chaque C.P.E. en fonction de sa, de sa créativité, parce qu'il faut être créatif quand même, de sa personnalité, ne crée pas la fonction voilà. »* ligne 256-257). Le rire, l'humour, sont des *« armes »* (ligne 266) nécessaires pour prendre ces situations en charge en facilitant les choses, en les *« fluidifiant »*.

L'objectif de Valérie est que les élèves *« passent leur bac, qu'ils soient heureux (...) dans leur poursuite d'études, dans leur maturité d'élève, enfin voilà, dans leur vie tout simplement. »* (ligne 168-170). La notion de satisfaction dans le projet de vie, de *« plaisir »* (ligne 278) est présente ; cela dépasse un cadre purement scolaire. Cette intention éducative implique de les amener à prendre conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils veulent pour devenir autonomes (*« sa réflexion personnelle, sa réflexion ce que j'appelle miroir qui est, d'abord : est-ce qu'il se connaît ? »* ligne 276-277). L'entretien avec un élève a pour but de lui donner les moyens de résoudre une situation problème (*« ça doit permettre d'imaginer, pour l'élève, une autre façon de gérer, euh, ce, ce qui est difficile pour lui, ce qui est trop lourd »* ligne 189-190). C'est lui donner les possibilités de changer son état, de passer d'un état insatisfaisant, par le mal-être ou les difficultés qu'il engendre, à un état qui s'accorde mieux avec ses objectifs de scolarité et de formation (*« Souvent je leur fais l'image, quand vous passez la porte du cours, hop, on est dans un autre état que vous là. C'est, hein ? »* ligne 202-203).

Ainsi Valérie applique la méthode du « parler peu » : « *Faut écouter. Voilà. Ça c'est un principe. Faut écouter* » (ligne 421-422). Elle n'a pas de conseil ni de jugement à donner (« *Un entretien, la base pour moi c'est ça.* » ligne 424), mais est là pour aider l'élève à mieux se connaître, à avoir confiance en lui, lui donner le pouvoir d'exprimer ce qui lui tient « à cœur » (ligne 294). C'est l'élève qui construit son devenir (« *Non, non c'est à lui de travailler, de réfléchir et c'est comme ça qu'on est vivant.* » ligne 440).

Il s'agit aussi de prendre en considération le milieu de vie de l'élève (« *une fois que tu as intégré qu'il y a un élève après, qui vit dans un environnement, et que dans cet environnement, y'a quelque chose qui le fait souffrir* » ligne 400-402) et de tenter de comprendre avec lui la situation (« *on est à deux sur la question, l'élève et moi, et on essaye de comprendre* » ligne 356-357). Le questionnement est progressif et centré sur l'élève (« *Et comment je peux y arriver ? Comment je peux y arriver ? Et est-ce que j'ai envie d'y arriver ?* » ligne 215-216) ; l'adulte est là pour orienter la réflexion vers le projet personnel (« *il faut que l'élève sente la ligne, quoi, le sens, hein !* » ligne 270).

Le passage par l'écriture est un procédé utilisé par la CPE pour favoriser l'expression dans des moments difficiles, parfois apaiser l'élève (« *Et donc là je passe toujours par l'étape du silence, hein ! C'est-à-dire il prend une feuille, il raconte ce qui s'est passé. Il raconte au-delà de l'incident* » ligne 184-185). « *Dessiner, écrire* » aident à surmonter la difficulté de « *dire* » (ligne 230). Valérie croit en la « valeur » de l'écrit, instrument « *thérapeutique* » et analytique à la fois, pour tous les élèves, notamment ceux qui sont moins à l'aise avec cet exercice, pour reformuler et insister sur le sens des mots.

Le texte écrit par l'élève est aussi un outil d'introspection lorsque la CPE demande à l'élève de produire une synthèse d'un entretien mené sur son projet. Cette mise en mots sur le registre de l'écrit invite à approfondir, à clarifier le sens de ce qui a été dit : « *on va employer des mots, par exemple, qu'ils n'ont pas compris, on va le comprendre dans le texte, voilà, hein ?* » (ligne 303-304). Le partage du texte produit par l'élève, avec sa famille, avec les adultes de l'établissement, conduit à poursuivre le travail débuté en entretien, tout en participant à la reconnaissance de la démarche du jeune.

Enfin, pour faire son métier de CPE, dit Valérie, il faut être « *en forme* », pour aider les élèves qui ont parfois des problèmes très lourds à régler (« *Donc il faut être en bonne santé, il faut être, bien dans ses baskets, dans sa tête, enfin il faut être costaud quand même, hein ?* » ligne 455-457). La formation qu'elle a reçue¹¹² lui semble indispensable pour adopter une

¹¹² Valérie a suivi une formation en Centre National de la Fonction Publique Territoriale.

« *méthodologie* » (ligne 408) face aux situations problèmes, connaître le schéma directeur de son action (« *j'ai mon schéma dans la tête en fait, hein ? J'ai mon schéma, quoi, ce qui m'a facilité considérablement les choses hein !* » ligne 404-405).

Entretien 7 : Pierre

Habitué à changer régulièrement d'établissement d'exercice depuis le début de sa carrière, Pierre est depuis deux ans CPE dans un lycée professionnel d'une grosse « *société scolaire* » (ligne 26) : il mesure d'autant mieux la nécessité de s'adapter à chaque contexte de fonctionnement d'établissement et de contribuer à l'instauration d'équipes de travail pour échanger avec pertinence les informations relatives au suivi des élèves (« *comment on partage après toutes ces infos* » ligne 276). N'étant pas stabilisé sur ce poste, l'organisation du service de vie scolaire pèse sur son activité (« *quand t'es installé, peut-être que le souci de l'organisation il est moins urgent quoi, tu vois ?* », ligne 174-175). Mais il réussit à « *naviguer* » (3 occurrences, lignes 27, 66, 71) dans la dynamique de l'établissement (« *Et puis ça bouge, c'est mouvant.* » ligne 70) et à « *rationnaliser* » (lignes 89 et 105) les tâches au sein de l'équipe pour dégager davantage de temps d'entretien avec les élèves (« *ça prend du temps, mais ça pourrait en prendre plus, ça ne me dérangerait pas* » ligne 308-309). Pierre utilise une autre métaphore du voyage pour illustrer son objectif éducatif : il s'agit le plus souvent de remettre les élèves « *sur leurs rails* » (ligne 236), à condition qu'ils lui donnent quelques clés pour y réussir. L'image de l'accompagnant est ici sous-jacente : le CPE aide à trouver le chemin, sans l'imposer, et en rendant l'élève actif.

Pierre considère ces moments de dialogue avec les élèves comme des instants privilégiés (ligne 226) durant lesquels la « *posture d'écoute* » (ligne 216) et la mise en confiance de l'élève par le CPE sont primordiales pour libérer sa parole, lui permettre d'exprimer sa pensée et de formuler des propositions pour résoudre ses propres difficultés (« *il faut arriver à lui faire dire ce qu'il en pense, et puis surtout comment il pense faire après* » ligne 423-424). Il tient compte de cette période confuse de l'adolescence durant laquelle il ne faut pas « *braquer* » (ligne 135) l'élève en lui imposant une voie. Pour être capable d'accueillir cette parole, le CPE s'attache à « *capter* » les mots (ligne 221) mais aussi le « *moment* » (ligne 446) au cours duquel la relation peut s'instaurer avec l'élève. Donc il essaie de se rendre « *disponible* » (ligne 436), de mettre les élèves « *à l'aise* » (ligne 133) tout en respectant les éventuels blocages, et en laissant parfois le temps faire son travail de maturation d'une situation de crise vers une relation restaurée.

L'ambition de Pierre est d'apporter quelque chose à l'élève, sinon celui-ci ne se livrera pas (« *il faut bien aussi que tu leur montres que, ben qu'il y a moyen aussi de trouver des solutions* » ligne 242-243). En fonction des situations, il peut passer le relais en conseillant à l'élève de parler à l'infirmière ou au médecin scolaire. Les personnels de vie scolaire aussi, sont des collaborateurs précieux sur lesquels il peut s'appuyer lorsqu'il rencontre des difficultés pour parler avec un élève. Le travail en équipe, l'échange d'informations sont nécessaires (« *Après moi je ne suis pas propriétaire de cette relation* », ligne 363-364).

Sans formaliser de démarche de suivi individualisé qui se baserait sur des outils particuliers comme des fiches de suivi (« *je le fais de façon un petit peu informelle* » ligne 504-505), Pierre organise cependant rigoureusement avec ses assistants d'éducation le recueil des indicateurs de vie scolaire pour repérer rapidement des situations problématiques d'élèves. Absences, bulletins, données du suivi figurent sur le dossier de l'élève grâce à l'outil informatique. Selon le C.P.E., ce croisement des données, utile pour appréhender la situation de chaque élève, témoignerait pour l'élève d'une attention certaine portée sur son parcours scolaire (« *Ils sont fichés !* » ligne 481, « *c'est une façon de leur dire, oui, tu nous occupes un petit peu plus, tu fais parler de toi, ils aiment bien, hein !* » ligne 482-483).

Ce repérage est pour lui fondamental, et participe de la prévention du décrochage par la détection des premiers signes de difficulté ou d'abandon scolaire (« *Il faut qu'on le repère très très vite !* » ligne 609). Le projet d'orientation et de formation de l'élève est au cœur de ce suivi individualisé.

Entretien 8 : Hervé

CPE depuis une vingtaine d'années, Hervé exerce actuellement dans un collège qui compte sept cents élèves issus majoritairement du centre- ville et de quartiers périphériques d'une grande agglomération. Malgré son ancienneté de plus de 15 ans dans le même établissement, il ne connaît pas la routine et s'investit dans différents projets péri-éducatifs qui peuvent dépasser le cadre strict de ses missions (« *ça s'inscrit dans du bénévolat pur et dur* », ligne 24-25 ; « *après quand y'a des gens qui étaient à mon sens de nature plus à le faire que moi, des enseignants, je me suis retiré* » ligne 35-36).

La majorité des collégiens étant demi-pensionnaire, Hervé profite de la pause méridienne pour prendre le temps de rencontrer les élèves. Les entretiens peuvent être sollicités par les élèves eux-mêmes ou par des personnels du collège. Lorsqu'il décide de sa propre initiative de rencontrer un élève, le CPE agit par anticipation pour prévenir d'éventuels problèmes ou difficultés (« *Voilà donc j'anticipe un peu sur un éventuel dérapage.* » ligne 70). Le CPE se

situe là dans une approche préventive qui consiste à « *dire les choses* » (ligne 275) avant que la situation ne dégénère. C'est pourquoi il attache une importance particulière aux signaux envoyés par les « *gamins* » (lignes 56, 64, 66, 79, 92, 93) : « *des départs l'après-midi : malade, fatigué* » ligne 94 ; un élève qui a « *l'air un peu énervé* » ligne 63 ; un élève pris en charge individuellement pour effectuer sa punition qui va livrer plus aisément ses difficultés à l'adulte présent (« *ils viennent, ils sont seuls, un gamin seul, il a plus les mêmes comportements* », ligne 422-423). En participant aux réunions pédagogiques de mi- trimestre, Hervé recueille des éléments de connaissance sur l'attitude des élèves en classe, mais il repère d'autant mieux leurs difficultés qu'il leur porte un regard différent, « *un regard attentif pour éviter le plus tard* » (ligne 81), en navigant « *un peu de partout* » (ligne 116) dans les espaces de vie des élèves dans l'établissement (« *Quand il y a les activités de club, je monte voir* » lignes 122-123).

Cette vigilance, Hervé l'attend également de son équipe d'assistants d'éducation qui l'aide à bien connaître les élèves (« *je leur demande ... surtout d'être observateurs, voilà.* » lignes 158-159). Les agents de service contribuent à ce partage d'informations qui permet au CPE de prendre en compte des signes de mal-être, comme le comportement alimentaire de certain(e)s collégien(e)s par exemple (« *Surtout pour l'alimentaire, enfin l'alimentaire ou certains comportements* », ligne 137).

Pour suivre les élèves dans leur parcours scolaire, le CPE aborde avec eux les différents champs de leur vie, sportif, personnel, familial,..., « *ce qui est de nature à avoir une influence sur la scolarité, hein ?* » (lignes 290-291) ; « *Parfois c'est, c'est du champ personnel, des fois ça peut être du champ sportif, ça peut être...* », ligne 271). Il n'hésite pas à les déstabiliser sur leurs certitudes, à choisir les « *mots forts* » (ligne 169) qui les font réfléchir sur eux-mêmes : face à un élève qui décide d'agir sans respecter les règles ni les autres, il peut être amené à l'interroger sur son état de bien-être plutôt que de lui rappeler le règlement intérieur (« *J'insiste sur le terme heureux* » ligne 152). Cette démarche d'aide à la prise de conscience d'un comportement, de difficultés, s'appuie principalement sur la verbalisation orale des actes et des perceptions ou sentiments, rarement au travers d'un écrit à propos duquel le CPE redoute certaines dérives (« *Un gamin, l'écrit peut le désinhiber un moment donné* », lignes 596-597).

Pour Hervé, imposer à l'élève la verbalisation d'une phrase d'excuses dans le but de satisfaire des règles de civilité ne lui permet pas d'assumer ses propres actes (« *alors je suis un non partisan farouche de l'excuse voilà.* » lignes 355-356 ; « *Je leur dis toujours :*

l'excuse, c'est pour un acte involontaire » lignes 358-359). Si le CPE applique une sanction¹¹³ face à des actes d'incivilité, c'est bien avec une fin éthique : attribuer à l'élève ses actes et le responsabiliser pour lui permettre de grandir, d'affronter « *la vraie vie* » (ligne 393).

Cependant lorsque le rappel des règles s'avère nécessaire et constitue l'objectif prioritaire d'une rencontre avec l'élève, Hervé donne à l'entretien un caractère officiel. Il adopte une posture plus rigide (« *Je peux rester en face, au milieu de la pièce, là !* » ligne 309 ; « *c'est toujours moi, et ça ils le savent, qui indique de s'asseoir* », lignes 311-312). Le cadre est donc imposé par l'adulte, c'est un rôle que joue le C.P.E. à ce moment- là : « *Et je précise bien qu'au départ, il va m'entendre, et que je veux pas entendre pour l'instant sa version* » lignes 321-322 ; « *enfin tout un cérémonial* », ligne 313-314). Cependant si un enseignant rencontre des difficultés dans sa classe avec un élève, Hervé apporte son soutien pour l'aider à rétablir une autorité, mais ne s'y substitue pas (« *Je me dis, c'est, je vais chez lui, quoi ! Voilà donc c'est lui le patron* », ligne 387).

Le suivi individualisé de l'élève n'est pas qu'une affaire de CPE dans le cadre d'un entretien individualisé ; Hervé mène fréquemment des entretiens avec d'autres acteurs de l'établissement, comme le principal- ou un personnel sanitaire ou social. Il rencontre aussi les parents sur un temps spécifique, sans la présence des élèves, « *je préfère vite savoir à qui aussi j'ai affaire en tant qu'adulte* », lignes 227-228). C'est une des règles qu'il s'est forgées au gré de son expérience, pour marquer la différence de rôle et de statut entre adultes et enfant, tout en laissant la possibilité aux parents de s'exprimer en préservant l'élève (« *je pense parfois que, d'expérience certains adultes peuvent être plus néfastes même si c'est leur gamin* », ligne 212-213 ; « *une maman qui pleure, moi j'ai déjà eu un père qui pleure* » lignes 215-216 ; « *Je trouve que devant un gamin c'est peut-être pas au départ la, la ...* », ligne 216).

Entretien 9 : Bruno

Bruno a développé une expérience professionnelle dans différents services de vie scolaire depuis 14 ans : d'abord M.I.-S.E., A.E.D¹¹⁴. puis C.P.E. en collège, il exerce maintenant depuis deux ans dans ce lycée général et technologique de plus de mille cinq cents élèves. Si ce public, qui compte également des élèves internes, est issu de milieux socialement favorisés, une détresse « *soit affective soit psychologique* » (ligne 22-23) est très présente chez les

¹¹³ Entendus ici au sens de la sanction éducative, et non dans son acception juridique, la sanction étant légalement appliquée par le chef d'établissement.

¹¹⁴ MI-SE : maître d'internat-surveillant d'externat, statut remplacé en 2003 par celui des AED : assistants d'éducation.

adolescents accueillis, parfois liée à une forte pression en termes de réussite scolaire (« *c'est des difficultés dans le développement d'un ado qui s'exacerbent dans cet environnement.* » ligne 25-26).

L'ambiance de travail est cependant agréable (« *une petite bulle* » ligne 24), dans un climat qui facilite la relation avec les élèves (« *y'a un échange, y'a de la communication* » ligne 91-92). Les élèves comme les enseignants sollicitent d'eux-mêmes le CPE en cas de besoin, l'alertent rapidement pour des difficultés scolaires ou de comportement, ce qui favorise la concertation en équipe éducative (« *dans ce suivi individuel je me sens plus organisateur de l'action collective pour le suivi individuel* » ligne 98-99).

Bruno exprime sa volonté de répondre aux besoins des élèves en croisant les regards de leurs interlocuteurs dans le lycée (« *la variété des interlocuteurs et tout réunir pour accompagner au mieux un élève, quoi* » ligne 101-102). Certains lycéens ont des difficultés à exprimer leur mal-être, ou se trouvent dans une situation compliquée qu'ils ne livrent que partiellement et développent plus facilement avec le CPE (« *c'est vrai qu'on a des jeunes qui ont envie de parler, pas comme ils parlent aux enseignants* » ligne 120-121 ; « *le jeune sait qu'en donnant un bout de cette histoire, on risque de développer un petit peu toutes les choses* » ligne 147-148). Aussi, Bruno s'inscrit dans un réel travail d'équipe (« *Donc après de 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 379-381), mais il s'attache à juger pour chaque élève du bien-fondé d'un partage des informations avec les autres acteurs de l'établissement (« *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). Trouver l'opportunité d'amener l'élève à accepter de confier ses difficultés aux différents collègues concernés par son problème relève d'une véritable « *stratégie* » du CPE (ligne 132-133).

Pour créer les conditions d'un dialogue éducatif propice à « *l'accompagnement* » (10 occurrences), Bruno adopte volontiers une démarche théâtrale, dans le face à face avec un élève (« *ça peut aussi se passer de manière plus rugueuse et je le ferai encore une fois dans la composition* » ligne 536-537), comme dans les entretiens tripartites menés avec un enseignant (« *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 513-515). Les différents points de vue trouvent ainsi une forme d'expression, et la bienveillance.

Dans son discours à l'élève, il fait également appel aux métaphores théâtrales (« *souvent je leur dis ça : ce qui est attendu, le rôle* » ligne 185) ou sportives, exploitant là sa propre expérience de vie (« *comme je suis un ancien footeux* » ligne 198) pour concrétiser une démarche qui consiste à valoriser la « *vraie personnalité* » (ligne 187), la singularité de chacun tout en accompagnant dans l'acceptation du métier, du « *rôle* » d'élève (« *ce qu'on attend de lui, ce qu'il doit faire* » ligne 186). Bruno exprime sa volonté de faire advenir l'élève, en l'incitant à comprendre l'intérêt de se conformer au rôle d'élève pour se donner les moyens de développer sa personnalité (« *c'est une composition qui permet après de faire vraiment ce qu'ils ont envie, quoi.* » ligne 218-219).

C'est par une écoute, « *une oreille attentive* » (ligne 158) que le C.P.E. peut aider l'élève à démêler sa situation et le conduire à prendre du recul (« *se décentraliser un petit peu de, de cette position d'élève [...] certains voilà ils voient où on veut en venir* » ligne 220-221). Une empathie, plus aisée en lycée pour lui, et mêlée à une certaine forme de congruence, enrichit cette écoute : Bruno adopte une posture interactive avec la singularité de chacun (« *c'est ce qui fait aussi le côté enrichissant, pas enrichissant mais... vivifiant de nos échanges ! C'est que y'a de la vie quoi ! Y'a de la vie !* » ligne 572-573).

Parfois l'écoute doit se limiter lorsqu'elle enferme l'élève dans son mode de pensée et l'empêche de se voir autrement (« *sinon ils ont tendance aussi à nous emmener* » ligne 291-292). La bienveillance doit selon Bruno, s'exercer dans un cadre. Mais « *c'est encore un bricolage* » (ligne 350) que le C.P.E. est amené à faire, en adaptant sa stratégie aux besoins de chacun. Il ne se fige pas dans un rôle uniforme (« *Un élève, ils sont pas tous les mêmes et les réactions sont différentes selon l'attitude qu'on a nous* » ligne 573-574). Cela procède d'un accompagnement vers l'autonomie (« *Certains dans l'échange vont, à la limite vont faire leur bilan et je vais pas avoir beaucoup à dire !* » ligne 411-412).

Il s'inscrit lui-même dans un rôle de composition, proche de la conception du « *surgé* » pourtant dépassée (« *On nous étiquette quand même à ce rôle de surgé, qui n'existe plus, qui n'existe plus !* » ligne 537-538), car il est indispensable d'assurer une fonction d'autorité dans une collectivité (« *Il faut quelqu'un ! Et j'accepte quand même. Même si profondément moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette image et cette conception de notre boulot* » ligne 541-543). Son discours peut alors ne pas être agréable à entendre pour l'élève (« *demain si j'ai quelque chose à vous dire qui est pas forcément agréable, je le dirai aussi* » ligne 532- 533).

La référence au cadre, au règlement intérieur est en effet nécessaire face à des élèves qui se positionnent en marge de la loi et de toute forme de respect (« *voilà, on a un comportement*

pas adapté, le rappel, moi j'utilise beaucoup le règlement intérieur et puis le corollaire, les lois, le système légal, voilà, » ligne 174-175). Cette démarche normative lui paraît parfois trop restrictive, et Bruno aimerait pouvoir s'en éloigner pour s'attacher davantage aux états d'âme des élèves et se donner les moyens de créer les conditions d'un véritable accompagnement (*« y'a des moments où, au terme de l'échange je me suis dit mais, bon, il a pas eu peut-être l'accompagnement qu'il imaginait, hein ? »* ligne 315-317). Le discours de Bruno sur son métier révèle une recherche d'équilibre entre le normatif et le singulier, l'attachement à ce qui vit, qui change de forme dans la relation avec l'élève.

Bruno a créé pourtant des rituels qui signent l'expérience du métier et témoignent de sa volonté d'une approche adaptée à la diversité des élèves (*« c'est difficile d'avoir une approche uniforme, universelle, quoi ! »* ligne 355). L'instauration d'un cadre pour engager l'entretien, le respect des codes de politesse propices à l'accueil, l'adoption en lycée du vouvoiement, sont autant de marques de *« bienveillance »* (ligne 152) qui mettent en confiance. Le CPE n'enferme pas l'élève dans un monologue lorsqu'il le reçoit, mais lui laisse la parole en premier, le met en conditions de s'exprimer (*« Il s'exprime, voilà ! »* ligne 340). Ensuite il « chemine » (ligne 391) avec lui en fixant des *« échéances »* (lignes 390 et 400) pour des rencontres ultérieures, pour faire le point.

Entretien 10 : Sarah

CPE depuis dix-huit ans après un début de carrière comme surveillante d'externat, Sarah est depuis trois ans en poste dans un collège situé en périphérie de la ville, qui accueille environ cinq cents élèves issus majoritairement des quartiers de la Z.U.S.¹¹⁵.

Pour cette CPE qui a essentiellement exercé en collège, l'authenticité dans la fonction, la curiosité et l'attention portées aux élèves sont des qualités indispensables dans le métier (*« je suis tournée vers les autres, je n'invente pas »* ligne 54). Il ne peut y avoir d'action éducative sans implication personnelle (*« Jamais se dénaturer, les gamins ils le sentent, mais ça c'est quelque chose, tu peux pas bluffer un gamin sur ce que tu es réellement »* ligne 574-575). La relation éducative se fonde sur des valeurs accordées aux sujets (*« Tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu'ils vont devenir et tu veux vraiment les accompagner. »* ligne 577-578). Un suivi rigoureux signe en effet un véritable souci de l'élève et de son projet (*« il se rend compte que c'est une personne importante quoi ! »* ligne 281-282 ; *« ça m'intéresse et surtout c'est important, euh, pour la suite de l'histoire, de son histoire »* ligne 282-283).

¹¹⁵ Zone Urbaine Sensible

Sarah adapte son approche éducative aux besoins de l'élève et de la situation. Lorsque la mise en confiance s'avère nécessaire pour rassurer l'élève et l'aider à s'exprimer au cours d'un entretien, elle quitte sa place habituelle derrière le bureau pour s'asseoir à côté de l'élève ou autour d'une table ronde et discuter « *d'égal à égal* » (ligne 127). En revanche, s'il s'agit de rappeler fermement des règles ou de montrer sa colère face au comportement de l'élève, la CPE passe aussi de l'autre côté de son bureau « *mais l'élève n'est jamais assis* » (ligne 134). Sarah est investie d'une responsabilité qui dépasse son cadre statutaire (« *C'est pas le bureau et juste le bureau et ma posture de CPE qui me donne la force de te parler maintenant, c'est juste en tant qu'individu que je te dis les choses* » ligne 143-144) : son autorité éducative n'est pas simplement de l'ordre de la *potestas*, c'est-à-dire du pouvoir conféré par un statut.

Pour responsabiliser les élèves et leur faire prendre conscience de leurs actes, la C.P.E. aimerait pouvoir développer des mesures alternatives aux punitions traditionnelles, qu'elle met en place dans certains cas en les faisant participer à la vie du collège (« *on est vraiment sur de la punition qui aide les élèves à se construire et à réfléchir différemment* » ligne 239-240). Si une fiche de suivi est envisagée, sa lecture s'effectue avec l'élève, de manière à discuter avec lui de sa progression pour pouvoir envisager la question de son projet.

Le suivi des élèves s'effectue, au-delà de la relation individualisée établie en entretien avec les élèves, dans le cadre de la vie scolaire des élèves et des échanges d'informations au sein de l'équipe (« *Les assistants d'éducation, mais c'est une mine d'or ... Et moi j'ai besoin qu'ils me racontent les histoires de la cour !* » ligne 640-641). Cela passe par une observation attentive de la vie des élèves (« *la cour de récréation c'est hyper-révéléateur* » ligne 489) ; « *ce gamin tu vas l'observer pendant le temps de la demi-pension et tu vas regarder avec qui il est* » ligne 505-506), servie par une capacité à se mouvoir dans l'établissement (« *un CPE efficace, c'est un CPE qui est de partout !* » ligne 583). Croiser les regards, s'intéresser à l'évolution de l'élève dans sa vie scolaire, cela permet de recueillir des informations précieuses pour mieux le comprendre (« *les situations que nous on observe sont très parlantes sur ce qu'est réellement l'enfant quoi* », ligne 535-536).

Toutes les informations sur les élèves aident l'équipe éducative à mieux comprendre les situations problématiques, c'est pourquoi Sarah s'inscrit dans une démarche de travail en équipe qui implique de les partager (« *je communique, c'est, moi c'est la base de ma fonction dans l'établissement, de mon métier de toute façon* » ligne 356-357) et de croiser les regards pour mieux appréhender chaque situation (« *on gagne du temps après, même dans la compréhension de certaines situations* » ligne 370). Par leur posture pédagogique particulière

qui permet une meilleure connaissance du comportement des élèves, les professeurs d'EPS, comme ceux de technologie, peuvent être des personnes ressources pour la CPE (*« 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 351-352 ; *« en cours de technologie, le prof les fait travailler en îlots, tu vois ? »* ligne 620).

Sarah réfléchit néanmoins à l'opportunité de livrer certaines informations dont elle est détentrice à ses collègues de travail : rendre compte aux autres du contenu de ses entretiens avec les élèves ne signifie pas qu'il faille tout dire (*« 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 »*, ligne 360-361). Aussi, cet échange ne doit pas se faire à sens unique.

Avec l'expérience, Sarah a appris à reconnaître les limites de son action éducative et à ne pas vouloir tout résoudre dans l'immédiat (*« j'accepte l'idée que ça ne sortira pas tout de suite »* ligne 478-479). Le vécu d'un élève peut être trop douloureux à verbaliser : face à cet empêchement à se dire (*« comment on peut demander à des élèves de collège de mettre des mots sur des choses anormales et qui relèvent de la maltraitance ? »*, ligne 477-478), la C.P.E. respecte le temps dont l'élève a besoin pour se livrer, mais elle reste attentive à tous les signes de fragilité qu'il pourrait montrer (*« j'ai toujours un œil très attentif sur les gamins qui ne se sont pas livrés et pour lesquels j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne »*, ligne 480-481). Lorsque la situation est trop lourde à porter, pour ne pas tomber dans l'affect (*« parfois t'as juste envie de pleurer, de dire....C'est pas possible, quoi ! »*, ligne 384-385), il est nécessaire de ne pas assumer seule ce suivi, de transmettre le problème aux personnes ressources comme l'assistante sociale ou l'infirmière. C'est un passage de relais accompagné par la C.P.E. qui reste pleinement investie dans la responsabilité de l'élève (*« je lui amène en mains propres le gamin parce que j'ai peur qu'il y aille pas. »*, ligne 403-404).

Emergence de thèmes

Une lecture transversale des synthèses d'entretien nous permet de mettre en évidence des constantes dans les discours des C.P.E. interviewés :

- **La volonté de responsabiliser l'élève** dans le suivi de son parcours, en l'amenant à évaluer sa situation, à construire, à trouver lui-même des solutions en réponse à ses problèmes de travail et de vie scolaire. Les C.P.E. évoquent la nécessité d'arriver à quelque chose de concret avec l'entretien individualisé ; il doit se passer quelque chose du point de vue de l'élève.

- La méthode utilisée réside dans **l'écoute** active, l'oreille attentive, le *parler peu*, une attitude qui invite l'élève à s'exprimer, à se sentir en confiance et écouté. Il faut l'amener à verbaliser, et lui laisser le temps nécessaire pour trouver l'envie et la capacité de se livrer lorsque sa situation est difficile.
- **Un sentiment de responsabilité** vis-à-vis de l'élève conduit les C.P.E. à une vigilance particulière concernant ses besoins et d'éventuelles difficultés. L'intérêt qu'ils portent à la vie de l'élève et une attention particulière à son état physique et psychique relèvent d'un souci de son bien-être. Cela se traduit par une attitude préventive et une rigueur dans le suivi des indicateurs de vie scolaire : c'est une forme de bienveillance qui participe d'un respect de la personne de l'élève.
- **L'idée d'accompagnement** est explicitement exprimée ou bien présente de manière implicite dans le propos : « *aiguiller* » l'élève, « *le remettre sur les rails* », « *l'amener sur un chemin* », faire un « *cheminement* », sont les expressions utilisées qui caractérisent toutes le même type de positionnement avec l'élève.
- **La posture adoptée** avec l'élève est l'objet d'une réflexion particulière, elle évolue selon une démarche empirique. En fonction de la situation, elle peut s'inscrire dans la souplesse pour un entretien d'investigation de la situation de l'élève ou dans un cadre rigide visant à rappeler les normes sociales. C'est alors un rôle que joue le C.P.E. pour se positionner en garant du respect des règles dans l'établissement. La posture s'adapte au fur et à mesure que la situation se découvre dans toute sa complexité. C'est ainsi qu'elle peut osciller entre le rapport à la norme d'un côté et la relation compréhensive de l'autre, en témoignent en particulier les propos tenus sur la manière de s'asseoir à côté ou face à l'élève en fonction de la nature de l'entretien.
- **Croiser les regards et partager en équipe** des informations sur l'élève participent de la cohésion de l'équipe éducative. Les CPE font appel à des personnes ressources, et sont eux –mêmes sollicités par les autres acteurs de l'établissement. Le suivi de l'élève s'enrichit du travail de l'équipe éducative où chaque acteur joue son rôle et apporte son expertise.

Cette lecture synthétique de l'ensemble des verbatim constitue pour nous une étape intermédiaire avant l'analyse de contenu. Elle nous a permis de confirmer nos hypothèses relatives à l'existence d'une posture propice à l'accompagnement et de mettre en évidence des caractéristiques communes aux C.P.E. interviewés. A partir de cette approche du travail

de suivi individuel de l'élève par les C.P.E., nous pouvons maintenant passer à un travail plus fin de catégorisation.

10.1.2. Analyse de contenu thématique

Nous avons tout d'abord procédé à une pré-analyse de l'ensemble des corpus d'entretien que l'on peut qualifier d'« *intuitive* » (Moscovici et Henry, 1968, p.40), par repérage de fragments de textes en fonction de thématiques. Dans ce but nous avons adopté une approche empathique qui permet une « *immersion dans le monde subjectif d'autrui* » (Bardin, 1997, p.96) selon une approche rogerienne.

Les premières catégories thématiques définies ne nous ont pas permis de satisfaire au principe d'exclusion mutuelle :

- Volonté d'instaurer un cadre durant l'entretien avec les élèves, qui permet au C.P.E. de définir sa posture.
- Intention de faire parler l'élève sur lui-même, favorisée par les qualités d'écoute du C.P.E.
- Questionnement progressif pour appréhender la complexité de la situation de l'élève.
- Incitation à la reformulation par l'élève de son expérience, dans une approche globale de sa vie scolaire.
- Incitation de l'élève à trouver des réponses à ses propres questions, favorisant la responsabilisation de l'élève dans son parcours.

Tout en poursuivant l'opération de classement des fragments d'entretiens, l'étayage théorique nous a permis de mettre en évidence deux catégories principales :

- les valeurs accordées à la personne de l'accompagné et à la relation instaurée, inhérentes à une activité d'accompagnement : ces données résultent de ce que les C.P.E. pensent de ce qu'ils font ;
- les procédés mis en œuvre pour répondre aux intentions éducatives : nous avons relevé ici ce que les C.P.E. disent sur ce qu'ils font et comment ils le font.

Ces catégories ont ensuite été déclinées en sous-catégories pertinentes en lien avec notre objet de recherche.

Nous proposons ci-dessous une présentation synthétique des catégories de notre grille d'analyse.

Valeurs exprimées sur l'action éducative	Caractéristiques du discours sur le métier
Valeurs portées dans l'action éducative : - 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 durant l'entretien.
	Mise en évidence du caractère implicite de l'action : savoirs incorporés et sens de la créativité professionnelle face à la singularité de chaque situation.

Figure 5 : **Tableau des catégories de l'analyse des entretiens**

La grille d'analyse intégralement complétée avec les fragments de verbatim figure en annexe 7. Nous interprétons ci-après les principaux résultats, illustrés par des extraits de la grille.

Ce sont tout d'abord des **valeurs** qui sont exprimées par les C.P.E. à propos de la relation éducative, entendue comme un système formé par l'élève, le C.P.E., la relation elle-même.

Valeurs portées dans l'action éducative : un principe d'éducabilité

- **La reconnaissance de la valeur du sujet par le C.P.E.**

Le respect et la reconnaissance de l'élève en tant qu'adolescent porteur d'une histoire, caractérisent un intérêt particulier du C.P.E. pour le vécu de chacun. Cet intérêt se manifeste par **une curiosité et une appréciation positive de la diversité dans les manières d'être des élèves**.

« Moi l'intérêt de l'élève, pour moi c'est fondamental, tu vois. » (Muriel)

« en fait je lui ai demandé simplement pourquoi il avait pas envie de venir, qu'est-ce qu'il faisait quand il était pas là. Même lui, il m'a répondu, euh, pourquoi il venait pas ce qu'il faisait quand il était pas là, donc l'entretien a pu avoir lieu. » (Carine)

« Moi j'ai besoin de l'aspect humain, de connaître mes élèves, à la fin de l'année j'ai besoin de connaître leur prénom, de les connaître tous. » (Elena)

« c'est ce qui fait aussi le côté enrichissant, pas enrichissant mais... vivifiant de nos échanges ! C'est que y'a de la vie quoi ! Y'a de la vie ! Un élève, ils sont pas tous les mêmes et les réactions sont différentes selon l'attitude qu'on a nous. » (Bruno)

Cette prise en compte de la variété chez l'humain, et par là de la nécessité pour chaque individu de définir ses propres normes en choisissant ses modèles (Canguilhem, 1966/2011, p.215), peut être rattachée à la **figure de l'accompagnateur qui se place à côté de, et non devant l'élève**. Les C.P.E. ne s'imposent pas à l'élève, mais attendent le moment propice pour engager le dialogue avec un élève :

« il faut la donner la confiance. » (Bruno)

« Je pense qu'il faut établir un bon rapport de confiance ». (Carine)

« Quand ils sont seuls après, tu passes, tu leur dis : ça va ? Euh, euh...Donc c'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose » (Hervé)

« C'est prendre en considération l'être qu'il est, quoi hein ! » (Muriel)

Cependant, le refus d'un élève d'entrer en dialogue peut être appréhendé comme une provocation, et une C.P.E. différencie sa réponse face à cette attitude en fonction de la connaissance qu'elle semble avoir de la situation. Face à un élève buté, elle n'oppose pas la contrainte et comprend les raisons qui empêchent son action d'aboutir avec l'élève. Mais si elle subodore l'intention manifeste de provoquer, la C.P.E. ne lâche pas prise et peut montrer son opposition :

« on sent qu'il y a rien ils sont en refus total de alors euh soit de la personne qui est en face d'eux soit de l'institution en général. (...) moi j'en ai eu deux cette année où y a pas eu de moyen, euh, de rentrer dans la réflexion »

« Après y a l'enfant qui refuse de parler par provocation. Voilà, ça c'est autre chose, et là en général moi j'élève la voix et leur dis voilà tu veux pas me parler moi je vais rester jusqu'à ce que tu me parles tant que tu ne veux pas me parler moi j'ai tout mon temps avec le risque derrière, que l'enfant ne lâche pas, hein ». (Clotilde)

Clotilde prend le **risque d'une confrontation**, qu'elle juge à ce moment nécessaire pour avancer dans l'accompagnement avec l'élève, puisque celui-ci devient impossible. L'attitude bienveillante ne permettrait plus d'accompagner, et pour repousser les limites que Cifali (1999) attribue à la « certitude du bien » (p.30), la professionnelle affronte les aspérités de la rencontre.

C'est la même démarche qu'entreprend Hervé lorsqu'il rencontre un élève qui se réfugie dans le conflit perpétuel avec les autres :

« Moi je suis persuadé que de temps en temps, allez si j'osais, j'allais dire, il faut les déstabiliser sur leurs, sur leurs certitudes. Voilà, quand ils sont persuadés qu'ils sont dans leur haine, faut aller... »

Respecter l'élève dans son individualité, donner de la valeur à sa personne, cela nécessiterait ainsi de ne pas nier l'agressivité ou la violence qu'il peut manifester, mais de s'y opposer ouvertement pour déranger son schéma habituel de fonctionnement. L'acceptation inconditionnelle de l'autre ne réduit pas l'éducateur à une compréhension empathique. Pour l'aider à modifier son comportement, celui-ci doit permettre à l'élève de passer par *« de multiples déséquilibres et rééquilibrations »* (Piaget, 1937/1977, p.302) sur le plan cognitif. Comme le dit Hervé, *« il faut prendre une autre porte d'entrée »*.

La reconnaissance de la valeur de l'élève se traduit dans un discours sur l'élève qui fait référence à une éthique du *care* (Noddings, 1988) :

- le souhait **de forger des attentes positives** pour l'Autre ;

« Il y a aussi cette exigence, c'est-à-dire ne pas, ne jamais laisser tomber, voilà. (...) Moi je leur dis toujours le rêve au-delà de la montagne, voilà » (Valérie)

« essayer, enfin, de les valoriser, de leur montrer qu'ils savent faire des choses mais pas toujours hein ! (Clotilde)

« moi c'est ce qui me plaît beaucoup : nous on a trois ans pour vous mener au bac professionnel, voilà, on va tout faire pour. » (Carine)

« il faut que ça reste quelque chose de positif et toujours bienveillant, même si au départ j'avais des remontrances à faire ou un recadrage de l'élève, d'accord ? » (Sarah)

« le but c'est de sortir quelques éléments pour essayer de décoder un petit peu ce qui se passe, ce qui se joue. » (Pierre)

« en tout cas j'essaie toujours de revoir l'élève pour savoir s'il est satisfait, si... » (Sarah)

- **l'attention nouvelle et valorisante accordée** à la vie de l'élève, à ses activités :

« il se rend compte que c'est une personne importante quoi ! Et que ce qu'il fait à l'atelier relais, ça m'intéresse et surtout c'est important, euh, pour la suite de l'histoire, de son histoire. » (Sarah)

« Ils aiment qu'on s'intéresse à eux, je trouve hein ? C'est humain, quoi, c'est ! Et heureusement qu'il y a la relation humaine, sinon [rires] ils viennent ils rentrent ils se badgent et, non mais voilà ! » (Elena)

« cette année ça explose, les stages d'observation : j'ai envie de voir ça ! J'ai envie de voir ça, je ! Voilà, et c'est génial ça, que les élèves ne se sentent pas enfermés dans une filière aussi. » (Valérie)

« il y a des parcours de vie c'est dur quand même hein ? » (Brigitte)

« Il y a quand même une pression importante par rapport à la réussite » (Bruno)

Weigand et Hess (2007) parlent de « **l'orientation aveugle** » (p.8) du pédagogue à l'égard de l'élève : cette disposition traduit une capacité à se concentrer à la fois sur les besoins du moment et sur les possibilités non encore identifiées du sujet qui dispose d'un droit individuel au développement et à l'autoréalisation. Il en résulte une acceptation de ne pas comprendre l'autre et la capacité à continuer son chemin d'éducateur malgré sa résistance au changement. Ainsi les C.P.E. reconnaissent que leur propre action éducative peut être limitée.

- **L'acceptation de ses propres limites d'éducateur** face au devenir de l'élève :

Ce sentiment évoque l'idée d'une **rencontre sur le chemin de l'éducation**, et non d'une volonté de formater des élèves conformément à des attentes préétablies.

« il y en a quelques-uns, très peu, mais où on sent qu'il y a rien ils sont en refus total de alors euh soit de la personne qui est en face d'eux soit de l'institution en général. » (Clotilde)

« en tant que C.P.E. on n'est pas toujours armés tu vois ? On peut sentir, on peut, mais après quels outils, là pour le coup, utiliser, et comment aider le gamin ? Là... » (Muriel)

« Alors : ils m'écoutent...(…) Ils réagissent...(…) Après, est-ce que j'ai fait entendre ? Pas toujours. Ils m'ont entendue. (...) Mais c'est pas toujours suivi d'effet. Écoutés, je pense qu'ils se sentent écoutés, après je ne suis pas persuadée que tous se sentent compris. » (Carine)

« Je reste plus à ma juste place. (...) 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, et puis c'est hyper valorisant d'avoir l'impression de faire quelque chose de bien, d'aider un gamin, et tout ça. Sauf que avec le recul (...) eh bien justement je me suis rendue compte que les enfants je les avais pas rendus autonomes. » (Clotilde)

Les C.P.E. assument le fait que la relation ne puisse pas s'établir avec un élève. L'essentiel est d'essayer d'agir, de trouver un relais si nécessaire. Leur action s'inscrit dans un **processus qui ne dépend pas uniquement de leur propre intervention**. C'est dans une acceptation de « *l'impossibilité de savoir* » (Lerbet-Sereni, 2006, p.3), « *impossibilité de savoir ce qui chez l'autre opère comme ceci ou comme cela* » (Ibid.), que le C.P.E. reconnaît l'autonomie de l'élève.

« Parce que parfois ça se passe pas avec nous, ça peut se passer avec quelqu'un d'autre ! Ou alors ça se passe pas et puis c'est pas le bon moment, hein, c'est pas grave non plus hein ? » (Elena)

« Alors maintenant je sais accepter l'idée que, j'arrive à accepter l'idée que ça se fera pas ici. » (Sarah)

« Après y'a des gamins qui sont, qui sont bloqués, je t'ai dit quand ça se percute après, toutes ces problématiques enfin persos, donc des fois, eux-mêmes et nous on n'arrive pas à savoir pourquoi il y a ce blocage. » (Pierre)

« Bon parfois on se trompe aussi, hein, je veux dire c'est pas toujours évident d'arriver à cerner aussi les élèves. » (Bruno)

« mais voilà, elle sait, quand même, qu'on est là, qu'il y a l'infirmière, l'assistante sociale, on lui dit, chaque fois. Voilà, puis là, on n'a pas pu l'aider plus que ça, » (Brigitte)

Cela demande une force, physique et intellectuelle : **l'engagement dans la relation** a un coût. Il peut être empêché aussi, par les contraintes de l'établissement.

« il faut être en bonne santé, il faut être, bien dans ses baskets, dans sa tête, enfin il faut être costaud quand même, hein ? » (Valérie)

« quand t'es installé, peut-être que le souci de l'organisation il est moins urgent quoi, tu vois ? » Pierre

« Moi je pense que si tu veux faire CPE, c'est que tu as déjà l'intérêt euh... Tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu'ils vont devenir et tu veux vraiment les accompagner. » (Sarah)

Valeur accordée à la complexité de la situation de l'élève : l'approche multidimensionnelle

La vision complexe de l'élève et de son vécu, exprimée par les C.P.E., rend compte d'une approche multidimensionnelle de l'éducateur : **la prise en compte des différentes dimensions du sujet**, qu'elles soient affective, sociale ou familiale, **l'évocation du travail en**

équipe et de la **sollicitation de personnes ressources**, sont des indicateurs d'une vision globale de l'élève dans le discours des C.P.E..

« à l'issue de ce bilan mi- trimestre, je vais convoquer et recevoir, seule ou avec le professeur principal tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce soit. Soit scolaire, soit disciplinaire, soit, autre, tout ce qui m'est signalé, donc je mène cet entretien, seule ou avec le professeur principal, et donc je reçois l'élève, et sa famille. » (Carine)

« Donc ça va être ça, essentiellement, des questions, d'abord sur leurs résultats, sur ce qui fait que ça marche ou marche pas, et après en fonction des réponses eh ben ça oriente un peu, oui effectivement, quand euh... (...) Les conditions de travail à la maison, la famille, euh, leur, l'histoire de, leur historique, quoi, comment, comment ils ont vécu l'école » (Elena)

« on va piocher sur des choses, euh, qui sont pas de l'ordre du scolaire justement, en essayant de leur trouver des centres d'intérêt ». (Elena)

« On a parlé de ce qu'il avait fait pendant les vacances. » (Muriel)

« En fonction des, des, des gamins, et ce qui est de nature à avoir une influence sur la scolarité, hein ? Parfois c'est, c'est du champ personnel, des fois ça peut être du champ sportif, ça peut être... Je prends ces gamins que je connais. Les gamins qui ont une activité sportive intense et qui le lundi, arrivent... » (Hervé)

« Après ça se mélange avec cette période aussi d'adolescence, où, où on ref..., on peut tout mélanger, enfin, ils peuvent tout mélanger, à savoir aussi peut-être les difficultés personnelles, difficultés familiales, euh... » (Pierre)

Les différents champs de la vie de l'individu sont tous importants car les relations éducatives engagent des situations humaines toutes singulières. Les C.P.E. semblent bien s'inscrire dans une perspective d'éthique du *care* en prêtant une **attention particulière à des détails inexplorés de la vie de l'élève** (Noddings, 1988, p.223), qui leur permet de se renseigner sur les besoins des élèves et leurs habitudes de travail :

« une fois que tu as intégré qu'il y a un élève après, qui vit dans un environnement, et que dans cet environnement, y'a quelque chose qui le fait souffrir, parce que c'est de l'ordre de la souffrance, hein ! (...) En sachant que, le fait effectivement de savoir que l'élève vit dans un milieu permet effectivement une analyse quand même, beaucoup plus rapide, parce que, ça va très vite, hein ! » (Valérie)

« les conditions qu'il a ; est-ce qu'il a une chambre à lui, est-ce que on peut l'aider à la maison, ou pas l'aider. Alors on a des élèves qui ont des profs qui viennent à la maison, on en a qui n'ont même pas un bureau à la maison. Donc on va pas proposer la même chose effectivement » (Elena)

Cette vision complexe a des incidences pratiques sur les **modalités de travail collaboratif** : les C.P.E. ne conçoivent pas de travailler seuls. Ils font appel aux personnes ressources lorsqu'un regard expert est attendu ; ils croisent leurs informations avec celles des enseignants et autres acteurs de l'établissement, pour mieux comprendre les situations d'élèves. Ils s'appuient sur leurs assistants d'éducation (A.E.D.) qui sont proches des élèves dans leurs tâches quotidiennes. Ce travail en équipe va de soi pour l'ensemble des C.P.E. ; il n'est ni une contrainte ni une gageure. Il est étroitement articulé aux actions d'accompagnement de l'élève.

Nous pouvons mettre en évidence plusieurs niveaux de travail en équipe qui répondent à une vision complexe de l'élève.

Ce peut être une **demande adressée aux collaborateurs** pour exercer une vigilance particulière sur le comportement des élèves, ou pour apporter un regard expert sur la situation d'un élève. L'entrecroisement des regards contribue à l'accompagnement de l'élève. Ici c'est le C.P.E. qui s'adresse aux autres acteurs de l'établissement.

« Après si c'est, si c'est des choses plus compliquées par exemple je l'envoie vers l'infirmière pour des problèmes de santé, ou de sexualité, ou je sais pas, euh c'est soit ça va bien passer avec l'infirmière et c'est elle qui va gérer derrière mais elle va me tenir informée de ce qui s'est passé, euh, voilà, » (Clotilde)

« Un, il y a les éléments classiques de connaissance de, j'allais dire administratif, mais ça c'est administrative, au niveau familial, leur dossier. Après y'a des éléments qu'on peut percevoir par des collègues enseignants, notamment en participant au conseil de professeurs à mi trimestre. Et après y'a mon regard. Moi j'aime bien, dans les moments notamment entre midi et deux, naviguer un peu de partout. Donc les observer. » (Hervé)

« à l'issue de ce bilan mi- trimestre, je vais convoquer et recevoir, seule ou avec le professeur principal tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce soit » (Carine)

« Donc j'ai dit aux surveillants, vous donnez un coup d'œil, parce que moi quand je les croisais pour s'entraîner ils étaient tous là. Vous regardez à table, ou autre, donc moi je suis monté deux fois. (...)Donc je leur demande de collaborer sur quelques dispositifs, voilà, et surtout d'être observateurs, voilà. » (Hervé)

« Après je l'ai orienté vers d'autres, vers d'autres collègues, quoi, vers la C.O.P. qui fait aussi un travail de suivi, voilà, mais je continue à le voir, lui par exemple. » (Elena)

Cette collaboration se fait également dans le sens d'une **sollicitation du C.P.E.** par d'autres membres de la communauté éducative :

« Ça peut être à la demande d'élèves, ça peut être à la demande d'un enseignant qui a remarqué un comportement. Ça peut être à la demande d'une équipe pédagogique après une réunion mi- trimestre » (Valérie)

« Et après c'est beaucoup d'élèves orientés par les enseignants, aussi, c'est un travail avec les professeurs principaux, beaucoup ; c'est essentiellement ça, même, je dirais. » (Elena)

« les convocations d'élèves elles sont souvent initiées, euh... par le contexte classe, donc en l'occurrence un collègue (...) d'un souci de comportement ou d'un souci de difficulté scolaire importante ou alors d'une attitude, (...) quelque chose qui sort un petit peu on va dire de la norme des élèves qui font leur chemin etc. » (Bruno)

« le départ, ce qui est essentiel pour moi c'est un travail de collaboration étroite avec les professeurs principaux. Avec les collègues en général hein, parce que évidemment c'est pas que le professeur principal qui va m'interpeller sur une situation ! » (Brigitte)

« ce que je dis quand même toujours aux collègues, évidemment quand on est CPE, c'est qu'on est à leur disposition, et que, hein, on est là pour essayer de débloquer des situations. Alors bon, si on m'interpelle sur une situation, alors là je vais recevoir l'élève, essayer de discuter ; ça peut être à différents niveaux, pas que sur la scolarité, mais aussi sur, j'allais dire sur sa situation personnelle qui peut être difficile, il y a un premier contact, donc on va discuter, tout ça. » (Brigitte)

Le système constitué par **la relation CPE ↔ élève** est donc très ouvert sur son environnement : il peut naître d'une demande extérieure, même si la relation de suivi existe potentiellement, de par les responsabilités statutaires des C.P.E. ; la relation elle-même peut créer des besoins d'ouverture vers l'extérieur et donner naissance à des collaborations professionnelles.

Ces échanges qui se créent entre CPE et autres acteurs de l'établissement vont donner lieu à **des régulations nouvelles pour le C.P.E.** Dans des situations d'entretien mené à deux voix (C.P.E. et professeur ou C.P.E. et assistante sociale par exemple), ou de partage d'informations confidentielles à propos d'un élève, il est confronté à une grande **part d'inconnu**, celle de l'interaction avec l'autre adulte impliqué dans la situation. Il existe alors davantage d'incertitude sur la maîtrise de la relation d'accompagnement de l'élève.

« Et même la finalité de l'échange, ce qui s'est décidé au terme de l'échange, c'est pas du tout ce qu'on imaginait et, bon, voilà quoi, pour le coup voilà c'est un type d'échange parfois, c'est plus frustrant qu'efficace, voilà, il faut aussi s'adapter. » (..)« C'est vrai que c'est la difficulté ça, au cours de l'échange de voir que, ce que dit le collègue ou la collègue, bon...(...) c'est pas facile, ça. C'est pas facile ! Et là on regrette de pas être tout seul [rire]. (Sarah)

« on a l'observatoire c'est bien, on en a à peu près un par mois, donc c'est déjà pas mal. Ça permet de reprendre un peu les cas et d'en rediscuter. L'infirmière est pas toujours là mais elle essaie de s'y trouver, enfin...Donc si tu veux, ce qui manque, c'est comment on partage après toutes ces infos et comment on travaille après autour de l'élève en équipe » (Valérie)

« il y a des enseignants entre guillemets, il n'y en a pas beaucoup, mais y en a certains qui peuvent faire une fixette sur l'élève aussi, hein ? » (Brigitte)

La **notion de rôle** est fréquemment évoquée dans le cadre de cette collaboration : dans un entretien avec un élève mené à plusieurs, chacun endosse le sien, parfois en s'y préparant à l'avance.

« on se donnait aussi des rôles pour revenir sur les rôles, et avec un collègue, on était alors lui (...)Mais ça sous-entend quelqu'un avec qui on échange relativement bien, un collègue avec qui on échange relativement bien, qui a une conception aussi de, bon c'est pas systématique quoi. » (Bruno)

« Par rapport aux entretiens notamment, avec la collègue AS, on est à un tel degré de partage, je dirais que, [rire] on s'attribue parfois les rôles quand on sait, quand on connaît certaines situations, soit c'est elle qui va commencer l'entretien, et puis elle me demande à moi d'arriver ensuite, d'intervenir, ou parfois on inverse, et c'est moi qui, euh... cueille un petit peu les parents, ou le gamin, qui ensuite dirige vers elle. (...)Donc on fait régulièrement ce genre de, d'entretien à deux. Et c'est vrai que parfois c'est moi qui endosse, pas le mauvais rôle, c'est pas ça, mais qui annonce quand même, ben que non, non c'est pas possible. (...) Oui, alors, et elle ensuite elle arrive pour parler de l'aide qu'on peut mettre en place, de ce qu'on peut proposer à la famille. » (Muriel)

En racontant leurs modalités de travail en équipe, les CPE définissent leur position dans l'établissement : nous retrouvons l'idée d'une **posture « entre-deux »** exprimée dans notre problématique. Dans certaines situations conflictuelles, elle permet au C.P.E. de se positionner comme médiateur entre l'élève et le professeur, par des expressions propres à chacun.

« Et quand bien même un élève qui ne voudrait pas me parler du tout je pourrais quand même assurer un suivi sur lui, voilà en me contentant d'être quand même l'intermédiaire, le ré-orientateur, enfin je sais pas trop comment on peut dire, mais euh, je pense. » (Clotilde)

« Le passeur de relais, oui voilà, je pense que de toute façon je sais que les informations auront toujours besoin de passer par moi » (Clotilde)

« moi je ressens, là, le métier de CPE comme une courroie de transmission entre les différents partenaires. » (Muriel)

« Alors tu peux avoir un collègue qui est en lutte, hein ? Avec un gamin, et qui, avec qui, ça passe mal, mais de faire cette médiation, moi je trouve que ça apporte beaucoup. »
(Muriel)

Valeur accordée au statut de l'accompagnant dans la relation éducative : la notion de cadre

Certains éléments de discours nous informent sur le positionnement d'autorité éducative du C.P.E., apte à concilier le recours à la règle avec l'instauration d'un cadre protecteur inspirant la confiance. Nous avons rassemblé dans cette catégorie les unités de sens des discours qui indiquent ce positionnement d'une autorité relevant de l'*auctoritas*, et de son rapport avec la *potestas* (Prairat, 2012b, par.3-4).

Les CPE abordent clairement leur **positionnement d'adulte responsable** en référence à des règles et à un cadre délimité qui participent selon eux d'une **bienveillance éducative** : l'asymétrie du dialogue éducatif est assumée, l'autorité fait appel à des règles protectrices et s'illustre par un faible recours au pouvoir de punition. Ce rapport au cadre constituerait ainsi un préalable à l'adoption d'une posture d'accompagnant (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]) : c'est la **figure du guide** qui apparaît ici, garante du maintien d'une orientation fixée dès le départ.

« poser le cadre, de bien rappeler, voilà, ce qu'on est nous, dire voilà, là tu es à l'école, donc tu sais que, et leur rappeler aussi l'objectif » (Brigitte)

« je crois même que je dois être celle dans l'établissement qui met le moins d'heures de retenue (...) ils m'obéissent quand même facilement. Il suffit que j'entre dans la permanence tu vois, (...) Y'a le silence qui se fait, mais en même temps, je fais des choses, tu vois, j'anime la formation des délégués » (Muriel)

«Enfin c'est de la démagogie de croire que... D'aucuns y verront une démarche d'école autoritaire, mais je pense que, si y'a pas de cadre tu peux pas être crédible. (...) Oui, avec l'expérience, je pense qu'un CPE qui fait ce métier, il sait que si tu ne structures, pas, les gamins ne viendront pas installer une relation de confiance. T'es en confiance quand tu connais le cadre. » (Hervé)

« Le cadre il arrive assez brutalement avec des élèves effectivement qui sont dans une démarche, un peu à la marge de voilà, on a un comportement pas adapté, le rappel, moi j'utilise beaucoup le règlement intérieur et puis le corollaire, les lois, le système légal, voilà, référence aux lois, référence au respect d'autrui, etc. » (Bruno)

« quand je suis plus directive, c'est pour essayer de leur faire comprendre que stop, voilà, qu'à un moment donné c'est, c'est son comportement qui fait qu'il est là, aujourd'hui, ou qu'il est puni, c'est un moment donné, c'est quand je sens qu'il n'arrive pas à passer ce cap-là, il reste enlisé dans une espèce de victimisation »
(Clotilde)

« Et ne pas avoir, comment dire, ne pas avoir peur, c'est-à-dire il faut, entre guillemets hein, être une référence quand même, comme un enseignant ! » (Valérie)

« Tu vas les accueillir, alors selon les situations, si ce sont des élèves exclus, là c'est pareil. Donc il faut arriver à comprendre, parce que à un moment donné, voilà, quand t'es sorti du cadre, délibérément ou pas, ben ... il faut arriver à lui faire dire ce qu'il en pense, et puis surtout comment il pense faire après pour réintégrer aussi, donc sa place, quoi. » (Pierre)

Si le cadre est bien établi et nécessaire à l'instauration d'une relation de confiance, il peut s'assouplir en fonction de la situation, à partir du moment où il empêche la relation d'évoluer. La **figure de l'accompagnateur** peut entrer en scène, et prendre le temps de l'explicitation avec l'élève : le C.P.E. va échanger avec lui pour lui permettre de construire son chemin. Ce sont des moments différents qui se construisent dans la situation d'accompagnement, qui se créent entre la commande sociale et la personnalité de l'éducateur (Weigand et Hess, 2007, p.168).

« Oui, ben voilà, il y a eu une petite situation de crise, donc il faut, bah, souffler, gérer, donc lui expliquer qu'il risque quand même d'y avoir des sanctions, c'est fort possible, et que quand même le mettre toujours en perspective en disant, ben, de toute façon, il va falloir que tu continues. » (Pierre)

« on lui explique que, à un moment donné on met beaucoup de choses en place pour lui, mais que on ne peut pas non plus tout accepter. Et que, quand, après ils l'entendent, hein, y'a des moments où on fait la morale pour les faire avancer, et y'a des moments où, voilà, c'est par, euh. » (Elena)

« Alors je leur dis, hein, c'est pas parce que je ne suis pas d'accord avec ce qui vient de se passer, que je vous rappelle les règles et qu'il y a eu dysfonction que je vous manque de respect ! Au contraire je vous respecte parce que je vous le rappelle (...) C'est souvent vécu en écho à la culpabilité, ou, comme quelque chose de, la loi qui fait mal. Alors on reparle de la loi. » (Valérie)

« Souvent, euh, toujours, toujours, le cadre des fois on l'applique plus ou moins fermement parce qu'on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris. » (Clotilde)

« au début j'ai plutôt une approche, où d'abord y'a le cadre et après petit à petit on échange, avec les élèves je préfère partir comme ça pour après lâcher un petit peu avec certains, puis parler. » (Bruno)

« Donc moi, c'est, la posture c'est ça : ce regard aussi un peu de bienveillance, c'est de les mettre quand même aussi dans ces conditions-là, donc pour sortir quelque chose. » (Pierre)

En effet le cadre imposé par l'établissement peut apparaître comme une contrainte, ou montrer des limites dès lors qu'il est appliqué de manière arbitraire voire injuste. Les C.P.E. peuvent accepter de jouer ce **rôle de garant du cadre**, tout en étant conscients du sentiment d'injustice que peut ressentir l'élève. Nous avons envisagé¹¹⁶ l'impact des **représentations sociales du métier** sur sa pratique effective et les résistances au changement qu'elles produisent non seulement dans l'environnement de travail mais chez ses acteurs eux-mêmes. Nous percevons dans les discours de C.P.E. qui endossent le rôle de gardien d'un ordre social dans une sorte de jeu théâtral, les réminiscences du surveillant général pourtant considéré comme une figure dépassée du système éducatif. Dans ce rôle- là, il n'est plus question d'authenticité mais davantage de loyauté.

« Mais je pense que dans une collectivité, dans une... faut quelqu'un quoi. Il faut quelqu'un ! Et j'accepte quand même. Même si profondément moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette image et cette conception de notre boulot mais, je pense parfois, il faut ce personnage un peu d'autorité qui n'est pas tout le temps agréable. Les élèves s'y attendent et je pense qu'il faut jouer ce rôle aussi, mais pas que. »
(Bruno)

« parfois dans certaines situations, notamment lors de conflits avec des enseignants, je pense qu'ils ont raison [rires], intérieurement. Dans certains sentiments d'injustice etc., et au départ je pouvais leur dire, mais maintenant je ne le fais plus parce que cela ne rend pas service. Quand bien même c'est la vérité, ils se doivent de respecter l'adulte » (Clotilde)

« on va dire quand je suis dans la posture du, tu vois du, du surveillant général, une image, j'ai aussi une posture particulière. Je sais que je peux faire peur aux élèves. Je le sais et j'en use, mais j'en abuse pas. Et là en revanche, c'est parfois, c'est joué, c'est sur-joué des fois aussi, hein ! (...) C'est pas le bureau et juste le bureau et ma posture de CPE qui me donne la force de te parler maintenant, c'est juste en tant qu'individu que je te dis les choses parce que toi aussi en tant qu'individu et pas en tant qu'élève quoi ! Et aussi en tant qu'individu tu n'avais pas à faire ça. Et c'est quelque chose, que je fais, que je peux faire tout le temps, et pas forcément que dans mon boulot ! » (Sarah)

« Je dis là, ça se passe bien, mais demain si j'ai quelque chose à vous dire qui est pas forcément agréable, je le dirai aussi. Et j'aime bien varier un petit peu la façon d'échanger avec les élèves. Voilà, qu'ils s'attendent à ce que ça puisse bien se passer, d'ailleurs dans beaucoup de cas je leur dis, je dis on n'est pas là pour, au contraire ! Mais ça peut aussi se passer de manière plus rugueuse et je le ferai encore une fois dans la composition. On nous étiquette quand même à ce rôle de surgé, qui n'existe plus, qui n'existe plus ! » (Bruno)

¹¹⁶ Voir Supra Chapitre 6.3.

Mais le cadre n'est pas seulement constitué du règlement en vigueur dans l'établissement : il résulte d'un mode établi de **fonctionnement pédagogique** du C.P.E. avec ses élèves, empreint de l'éthique du professionnel. C'est ainsi qu'il peut être rassurant et qu'il ouvre la voie vers un changement pour l'élève.

« Tu vois, je peux pas, euh, recevoir juste un gamin pour lui dire, voilà, t'as telle sanction, parce que t'as fait tel truc, où on n'a pas évoqué, on n'a pas décortiqué, comment on aurait pu régler autrement. Euh, enfin, pour moi, si c'est juste poser une sanction pour poser une sanction, ça, j'en vois pas l'intérêt. C'est pas comme ça que je conçois en tout cas le, le métier. » (Muriel)

« quand je dois entrer dans l'intime, là encore, je pose un pré-cadre. Je leur explique que j'ai pas de, je ne suis pas soumise à un secret professionnel mais à un devoir de réserve, que si « on rentre vraiment dans de l'intime, euh, ils sont libres de s'arrêter au moment qu'ils souhaitent, de ne pas aller avant, voilà, et que si, selon ce qu'ils ont envie de me confier, c'est à eux de me dire s'ils souhaitent ou non en faire état et auprès de qui » (Carine)

« il me semble que tu établis du coup une relation de confiance qui permet à l'autre, qu'il soit d'ailleurs adulte ou élève, hein, de se confier... » (Muriel)

« L'idée c'est quand même aussi de les remettre un petit peu sur leurs rails et ça c'est important aussi de le faire. Oui, la mise en confiance mais, comment dire, sans perdre de vue, enfin c'est pas pour être intrusif, être... le problème je veux pas les mettre mal à l'aise. » (Pierre)

Ce sont ensuite des éléments caractéristiques d'un agir professionnel, qui se dévoilent dans les discours. C'est en faisant le récit de situations précises, toutes singulières, que les CPE interrogés ont dévoilé des principes d'action, des procédés mis en œuvre durant leur entretien avec l'élève.

Des savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec l'élève : le processus de co-construction.

Nous avons relevé ici des unités de sens relatives aux moyens d'actions favorisant l'autonomisation de l'élève : avancer dans la relation par co- construction, questionner progressivement, inciter le sujet à participer au diagnostic de sa situation, à énoncer des propositions sur son devenir, l'associer aux prises de décision. Les C.P.E. s'inscrivent là dans une **posture de « compagnon »** (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]) en partageant avec l'élève la recherche de solutions à sa situation. C'est une démarche qui semble procéder par étayage, par laquelle ils soutiennent la réflexion de l'élève et lui apportent des éléments concrets destinés à la jalonner.

« le sens, enfin le but de l'entretien c'est de faire comprendre pourquoi on est là et d'en ressortir avec quelque chose en plus quoi, d'avoir appris quelque chose en gros, euh, ou d'avoir progressé dans, dans la réflexion quoi. (...) Mais vraiment mon truc à moi, moi, c'est comprendre, enfin qu'il comprenne ! (...) Oui voilà, qu'il comprenne » (Clotilde)

« S'il me donne l'autorisation je vais le faire, et s'il me donne pas l'autorisation, bon, j'essaye de revoir le prof principal...tu sais sans brusquer les choses, mais voilà, après je lui dis tu essayes de voir, une autre approche, enfin bon. » (Brigitte)

« Il faut toujours quand même proposer quelque chose ; qu'ils ressortent avec l'impression qu'il s'est passé quelque chose. Parce que s'ils ont juste parlé et puis ça a servi à rien, euh...(...) J'essaye de voir si à chaque fois je fais ça. Mais euh, il faut que quand ils ont laissé la parole, quelle qu'elle soit, il se passe quelque chose. » (Elena)

« Alors, pour la ponctualité, euh, d'abord on essaye de comprendre ensemble la situation. » (Valérie)

« on cherche une solution ensemble. » (Carine)

« c'est à lui de travailler, de réfléchir et c'est comme ça qu'on est vivant. Enfin il me semble ! » (Valérie)

« c'est-à-dire qu'il faut l'amener parce que évidemment tu peux pas dire à un gamin, euh, toi, tu, t'as besoin de voir un psy, quoi ! » (Pierre)

L'enjeu est aussi d'entraîner l'élève dans l'accompagnement, c'est un autre principe de l'étayage, auquel participe également la **figure de l'accompagnateur** lorsque la parole du C.P.E. vise à soutenir la motivation de l'élève.

« Que tu réussisses scolairement mais aussi qui sois quelqu'un de responsable, voilà qui puisse savoir réfléchir, prendre des choses en main, déjà, leur dire. » (Brigitte)

« pour essayer de, de, eh ben de leur donner des clés, des pistes, pour subir, quoi ! » (Carine)

« l'idée c'est que les solutions, elles viennent d'eux, tout du moins qu'ils aient l'impression que ça vient essentiellement d'eux. Que la solution elle s'impose le moins possible à lui (...) Mais, mais je pense qu'effectivement l'élève qui interpelle un CPE, il a aussi envie d'être aiguillé quoi, » (Bruno)

« Mais tous ces moments que je passe avec lui, je le ramène toujours à ce projet d'orientation qui demande à la fois qu'il avance, qu'il progresse dans l'acquisition de ses compétences, et aussi qu'il ait sur son bulletin des appréciations plutôt positives, voilà. Donc je le décourage pas en lui disant : il en va aussi de ta volonté de, de renvoyer quelque chose de positif de ta présence en classe, quoi ! » (Sarah)

C'est la **singularité de chaque enfant**, de chaque jeune, qui va influencer sur le déroulement de l'entretien. Le C.P.E. s'adapte sans cesse à la relation, car celle-ci évolue en fonction de la réaction de l'élève, de la progression de sa situation. C'est aussi le moyen de donner de nouvelles clés à l'élève pour surmonter ses difficultés.

« Il faut sentir aussi quand, quand ça leur appartient, ou des choses un petit peu lourdes. Je suis pas là pour tout savoir, quoi je, je, juste qu'ils me donnent un petit peu des clés pour que je puisse aussi les aider ! » (Pierre)

« le but c'est de les amener à l'autonomie et progressivement, là les objectifs se transforment en fait hein ? C'est voilà, euh, on va espacer les entretiens ; comment tu peux faire sans l'adulte ? » (Clotilde)

« c'était pas forcément quelque chose de grave, mais sans que ce soit moi qui lui dises, bon allez, c'est pas grave, hein ! Tu vois, c'était pas lui dire ça, non plus... (...) C'est de lui faire prendre conscience. Déjà pointer toutes les choses qui n'allaient pas selon lui. Pointer toutes celles qui vont bien aussi. » (Muriel)

L'objectif est de faire avancer la réflexion autour du projet personnel, par un questionnement progressif sur le mode de l'explicitation qui amène l'élève à une activité réfléchissante sur son propre vécu (Vermersch et Maurel, 1997, p.254)

« Donc j'essaie déjà de les, de lui demander, d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ? (...) On essaie un petit peu de, de débroussailler, comme ça (...) je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine. Qu'est-ce que tu en penses, où est-ce que tu peux t'améliorer ? » (Muriel)

« on est à deux sur la question, l'élève et moi, et on essaye de comprendre. (...) il faut que l'élève sente la ligne, quoi, le sens, hein ! » (Valérie)

« Moi le but de l'entretien, c'est quand il a compris, oui, qu'il formule tout seul. (...) lui dire dans cette situation qu'est-ce que tu vas faire ? Comment tu vas faire ? Comment toi tu penses que tu pourras gérer la situation pour que ça finisse mieux ? Si c'est, euh, un enfant qui vient pour un problème de, de harcèlement, et qui en a souffert, voilà, comment tu, comment tu pourras faire si un jour tu te retrouves dans cette situation-là » (Clotilde)

Ce cheminement se traduit également par **un rapport au temps différent**, par la prise en compte d'une nécessaire maturation de l'élève et l'absence de précipitation, en dehors des cas d'urgence :

« même pour les enfants qui sont trop submergés je leur propose de différer » (...) l'entretien qui prend un bout de temps, où on prend le temps de se poser, de réfléchir, et euh d'essayer de poser des objectifs aussi, euh quand ils sortent du bureau quoi, ça c'est peut-être cinq par jour, quoi » (Clotilde)

« Après, comme je dis : écoute, tu as l'infirmière, l'assistante sociale, on se revoit après, après on en reparle dans 4 jours, tu vois un peu ce que tu as décidé, euh, voilà. » (Brigitte)

« Je pense qu'il faut que ce soit concis, enfin moi je le conçois comme ça. Et si certains, c'est la difficulté, c'est à nous de décider aussi l'élève qui a envie aussi que... voilà de prendre le temps de parler, à nous de déceler un petit peu, mais j'ai plutôt tendance à dire : on se revoit. Et si l'élève revient je sais que, il ou elle revient, mais pas faire durer, voilà. Un élève, j'ai toujours l'impression que pour lui c'est quelque chose de, comment dire, faut, ben faut pas que ce soit une forme de violence quoi, tout simplement ! » (Bruno)

« Donc lui, je vois qu'il revient, bon pour l'instant il n'y a rien de décidé mais régulièrement. » (Pierre)

« d'essayer sur des petites choses concrètes d'avancer doucement, en la revoyant, en essayant de voir si ça progresse en fait. » (Brigitte)

« la semaine qui suit, donc je vais le revoir, pour voir où ça en est. » Muriel

Par effet feed-back (ou boucle de rétroaction), la **démarche par co- construction**, en permettant à l'élève de prendre conscience de son comportement et de trouver les moyens de le modifier, va avoir un effet sur le rapport du C.P.E. à la sanction. Nous entrevoyons dans les extraits ci-après une prise de distance avec la tradition scolaire de culpabilisation et d'expiation de la faute (Prairat, 2001, p.58), un éloignement vis-à-vis de l'image du surveillant général chargé de faire appliquer le règlement par des décisions disciplinaires.

« S'il est bien conduit, vraiment éducatif, si le gamin comprend la faute qu'il a commise, est dans une démarche de réparation, ça ne sert pas toujours, tu vois, de mettre des heures de retenue, etc. » (Muriel)

« je suis un non partisan farouche de l'excuse voilà. (...) Ce que je leur dis souvent, des fois ils me disent je m'excuse. Je leur dis toujours : l'excuse, c'est pour un acte involontaire. (...) Moi je pars toujours du principe que, ils assument les actes, et si ça se fait naturellement, voilà, si le gamin, sans qu'un adulte dise quoi que ce soit, le gamin une heure après il va la voir, seul, en ayant pris conscience, ça me gêne moins. Que la structure dise, l'excuse fait partie de la reconstruction... C'est un peu pour se donner bonne conscience. » (Hervé)

Capacité à repérer les besoins de l'autre : attention particulière et disponibilité

Nous pouvons identifier dans le discours des C.P.E. les **éléments d'une éthique relationnelle** dans leur capacité à repérer les besoins de l'autre, **l'attention particulière** aux signaux envoyés, consciemment ou non, par l'élève.

« un regard différent des autres. (...) un regard attentif pour éviter le plus tard » (Hervé)

« donc l'élève toute timide et toute renfermée, et donc on le sent bien hein, que depuis la seconde on lui a dit tu feras S ma fille, et qu'elle a deux en maths » Carine)

« Oui. Après ils viennent. Alors ils te disent au départ dans l'immense majorité, non, non, tout va bien. Allez, il faut être non prétentieux en la matière, mais dans la semaine t'es sûr que, ils demandent à te voir. » (Hervé)

« c'est quelqu'un qui a besoin, qui a besoin qu'on le remarque, alors voilà, de toutes les manières possibles, quoi hein ? » (Sarah)

« Quand tu observes les élèves dans la cour de récréation, déjà tu, tu les connais, tu sais déjà qui ils sont et, leur place dans le groupe et, enfin le corps parle, les relations parlent, les attitudes, tout. » (Sarah)

C'est la finesse du **souci de l'autre**, le sentiment de l'existence d'un besoin qui les invite à se mettre à l'écoute, face à l'attitude des élèves, à leur état physique. Les C.PE. exercent une vigilance à l'égard des manifestations de mal-être, qui leur permet de percevoir des signes d'une difficulté possible de l'élève. Nous percevons bien le sentiment d'affection relevant d'une attitude de *care* et défini par Noddings (1988, p.223) comme une bienveillance et une considération à l'égard de l'élève, une recherche de son bien-être qui devient prioritaire dans l'activité du C.P.E..

« Y'a des gamins, qui, j'en ai un là, qui a, bon, là tu vois la priorité pour le coup, ce gamin qui est pas du tout en échec mais il se retrouve dans une classe où il se sent mal à l'aise, il se sent tellement différent des autres. » (Pierre)

« il arrive chez nous, ben on le voit au teint, pas bien. » (Valérie)

« Mais, mais là, moi j'ai senti à un moment donné que ces gosses avaient besoin, voilà que ce soit officialisé pour elles aussi, il leur était bien arrivé quelque chose ce jour- là. (...) Finalement je me suis assise à côté d'elle et je l'ai prise contre moi, là tu vois, c'était. Je le fais jamais car t'as une distance à avoir, etc., mais il y a des situations où tu sens que le gamin, il va tellement mal, tu vois que, enfin moi je le sens comme ça ; pas seulement en tant que CPE, en tant que mère, hein ? » (Muriel)

« quand on fait ce qu'on veut, quand on veut, où on veut, c'est qu'on n'est jamais heureux. J'insiste sur le terme heureux. Voilà. J'insiste que là-dessus, je lui dis pas, tu dois obéir aux règles » (Hervé)

Cette attention implique **une disponibilité et une écoute privilégiées**. L'enjeu consiste aussi à déceler l'urgence ou la gravité des situations qui nécessitent l'intervention du C.P.E..

« tu sens qu'il vient chercher le, il vient chercher un petit appui quoi tu vois ? Mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi de le faire. Et puis je vois si c'est sérieux ou pas, urgent, voir ce qu'il y a derrière quoi, tu vois ? (Pierre)

« Donc, euh, si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite. » (Valérie)

« Y'a un peu les deux, du ponctuel, de l'urgence, du ponctuel lié à un besoin, j'sais pas des fois c'est tout simple » (Elena)

« ça va dépendre, est-ce qu'il y a une urgence, est-ce qu'il y a une difficulté essentielle, ou est-ce que c'est juste quelque chose de plus anodin, ou... » (Elena)

« l'élève qui est exclu du cours, il arrive chez nous, il est complètement à 380 volts, une température très élevée, un volcan prêt à exploser, et c'est limite, limite. » (Valérie)

« en fait j'ai pris la peine, j'étais submergée de travail, c'est pas grave, j'ai dit priorité à ça, (...) j'ai pris la peine d'appeler toutes les familles, ça m'a paru important. » (Valérie)

« Donc, euh, si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite. » (Valérie)

« tu sens qu'il vient chercher le, il vient chercher un petit appui quoi tu vois ? Mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi de le faire. Et puis je vois si c'est sérieux ou pas, urgent, voir ce qu'il y a derrière quoi, tu vois ? (Pierre)

La vigilance ne s'exerce pas seulement au hasard des rencontres. Les C.P.E. exercent une **veille éducative**, basée sur des indicateurs de vie scolaire et une organisation de leur travail quotidien qui permettent de recueillir des informations pertinentes.

« Bon les premiers indicateurs, c'est sûr c'est ça. La ponctualité, l'absentéisme, voilà. Les manières aussi de justifier les, les mots. Le contenu des motifs, enfin tout ça ce sont des choses, voilà. » (Valérie)

« On peut voir des départs l'après-midi : malade, fatigué. (...) Ou alors de refus d'affronter parfois un peu la difficulté qui va arriver au niveau scolaire. Donc : se sent un peu patraque, j'allais dire, vaseux... » (Hervé)

« Surtout pour l'alimentaire, enfin l'alimentaire ou certains comportements. Après ça peut être aussi les garçons, mais en règle générale, surtout les filles (...) Il part sans rien dire, tiens, pardon tu manges seul ? Ouais mais mes copains ils sont passés avant, enfin bref. Voilà » (Hervé)

« déjà le gamin, tu ne le fais pas attendre deux heures à l'extérieur, là. Si tu es en entretien déjà, tu sors pour t'apercevoir, si y'a pas des gamins qui t'attendent ou quoi. (...) C'est prendre en considération, l'être qu'il est, quoi hein ! » (Muriel)

« ce gamin tu vas l'observer pendant le temps de la demi-pension et tu vas regarder avec qui il est. Est-ce que c'est quelqu'un qui parle beaucoup avec ses camarades. Est-ce que c'est quelqu'un qui est plutôt euh, passif, dans l'écoute ? Est-ce qu'il subit ? Est-ce qu'il est là mais voilà, s'il est heureux, pas heureux d'être là ? » (Sarah)

« observer tout le temps, être attentif à tous les petits signaux, euh. Tu vois, il faut pas, n'attends pas qu'on te les amène, les signes, va les chercher ! » (Sarah)

Cette **attention au bien-être de l'élève** a des répercussions sur la conduite des entretiens individualisés comme sur le travail en équipe. En tenant compte des appréhensions des élèves, de leurs difficultés à se dire, ou simplement de leur manque de concentration, les C.P.E. peuvent déceler des signes qui nuisent au dialogue éducatif. Dans la relation éducative, la contrainte est stérile : nous nous situons là dans une logique de l'accompagnement qui s'éloigne du guidage. Nous sommes dans un **moment de la relation pédagogique** CPE – élève où il n'y a pas de contrôle du projet de l'autre, mais un projet qui se construit avec l'autre, avec son accord.

« Ya des enfants pour lesquels on sent qu'ils ne veulent pas parler parce qu'ils peuvent pas, à ce moment précis c'est pas possible, ils sont trop submergés soit par l'angoisse soit par la colère la peur, enfin plein de choses, donc moi dans ces cas- là, je leur propose d'aller faire un tour et euh de différer l'entretien carrément. » (Clotilde)

« Déjà ils sont moins interactifs, ils... On se rend compte, que c'est plus nous qui parlons, on parle, on parle. Eux ils sont moins dans l'échange, le regard est plus fuyant, hein, ils commencent à regarder par la fenêtre, ou bien il touche son sac, euh voilà, c'est des petits signes qui font que là on sent que, là ils décrochent » (Clotilde)

« alors là je ne le fais pas tout de suite au moment même parce qu'il faut que la mayonnaise elle retombe, le professeur est à fond, l'élève est braqué, donc, j'écoute l'élève, très bien, le professeur va venir après, très bien, et puis je propose quelque chose » (Brigitte)

« Donc certains bon, ont besoin de sentir que, y'a pas que la parole du CPE et que cette parole est relayée en termes de soutien etc., mais pour d'autres effectivement, y'a des échanges qu'on a eu, c'est resté entre nous, et si ils souhaitent ou si je vois que ça peut poser souci, bon je vais avoir une discussion avec l'élève » (Bruno)

« Et quand j'ai l'impression que, voilà vraiment là, on n'arrive à rien et que c'est trop et c'est pas productif et on n'arrive à rien, j'écourte, j'aime pas faire long, enfin je... » (Bruno)

« en fonction de ce que j'ai en face de moins, des réactions de l'élève, de sa problématique, parce que je les connais plus ou moins, encore une fois je vais pas ruer dans les brancards si en face de moi j'ai un gamin qui a une histoire trop lourde quoi, hein ? » (Sarah)

Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif : l'écoute active

En invitant les CPE interviewés à préciser le déroulement de leurs entretiens avec les élèves, ce sont des procédés favorisant le dialogue éducatif que nous avons pu relever dans leur discours : l'écoute, l'aide à la verbalisation, la reformulation, le recours à l'humour, les expressions imagées et métaphores. Les intentions d'action des C.P.E. se découvrent dans le récit de pratiques élaborées pour favoriser une relation dialogique fondée sur une discussion dialectique et la réflexion critique.

- **Des pratiques d'écoute** sont explicitées : elles impliquent un regard, une attention soutenue à la parole de l'élève, favorisée par une attitude silencieuse. Les C.P.E. créent les conditions de leur disponibilité, physiquement comme intellectuellement, en respectant les phases de silence nécessaires à l'écoute, en aménageant l'espace matériel de l'entretien.

« De toute façon, j'ai une posture qui fait que, je suis vraiment dans l'écoute, j'ai toujours un cahier ouvert devant moi, avec un stylo à la main, et le cas échéant je prends deux- trois notes, donc ils le voient bien que je les écoute. » (Carine)

« je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que, on ne me dérange pas, enfin voilà, ils sont là, je suis là, je les écoute, donc forcément je pense qu'ils le voient. » (Carine)

« la méthode c'est déjà parler peu pendant l'entretien. Faut écouter. Voilà. Ça c'est un principe. Faut écouter. C'est-à-dire, on dit un mot et le reste c'est pas à nous de parler, on n'a pas de conseil à donner, on n'a pas à porter de jugement, rien de tout ça. » (Valérie)

« Faut capter les mots. (...) à un moment donné on a quelques instants, un petit peu privilégiés, où justement on va leur laisser un petit peu cette liberté et c'est là où c'est intéressant qu'on parle un petit peu d'eux, et que, qu'on peut les aider comme ça. » (Pierre)

Il ne s'agit pas non plus d'une écoute inconditionnelle : nous discernons dans certains extraits une objection du C.P.E. au principe d' « *acceptation inconditionnelle* » (Jacobi, 1995, p.162)¹¹⁷, lorsque l'élève s'enlise dans son propre raisonnement, ou bien s'il dépasse une limite d'acceptabilité par la violence de son attitude.

« celui que j'ai vu, enfin je repense toujours à ce même là, vu, revu et revu, il y a certaines fois où l'écoute, pour moi elle n'est plus, elle sert plus quoi, elle... enfin pour lui en l'occurrence, à le conforter dans son raisonnement de : les autres m'en veulent, enfin les enseignants m'en veulent, etc. Donc pour certains élèves je pense

¹¹⁷ Voir Supra Chapitre 6 p.115

que l'écoute il faut la mesurer, ou même la moduler grandement, puisque pour certains ça leur rend pas service non plus, toujours être sur l'écoute » (Bruno)

« et puis de savoir comment l'interrompre si la personne en face en fait des caisses, des tonnes, et ne s'arrête pas » (Carine)

- **Des aides à la verbalisation** sont opérées pour accompagner l'expression par les élèves de leur vécu, par un questionnement progressif visant à comprendre comment l'élève agit et perçoit les choses, et par conséquent à lui permettre de prendre conscience par lui-même de ses possibilités d'avancer dans son parcours. Ce peut être aussi par le choix du vocabulaire, pour permettre aux élèves d'accéder à un niveau de compréhension.

« revenir sur ce pourquoi on est là, ensuite euh, réfléchir à, sur ce sujet et repartir avec un objectif précis, ou une conclusion précise sur ce qui s'est passé. » (Clotilde)

« j'essaye euh, toujours déjà d'avoir un discours positif, valorisant, en partant ben, de ce qu'il y'a de bon, ben dans leurs résultats par exemple, ou de ce qu'ils aiment faire. » (Elena)

« adapter déjà, par rapport aux élèves, parce qu'ils sont plus jeunes que ce que j'ai fait pendant des années, donc déjà, le discours, on, on vulgarise beaucoup plus, quoi ! J'ai l'impression qu'on fait maman bis parfois » (Elena)

« On parle, on parle, mais on sait que, là, comment dire, le fait d'intégrer le mot n'est pas toujours aussi simple, voilà. » (Valérie)

« Parce que souvent, le réflexe : qu'est-ce que j'ai fait, madame ? Je leur dis, non, non, tu sais je ne reçois pas seulement ceux qui font des bêtises, voilà. Donc je rappelle toujours pourquoi il est là, qui me l'a adressé, qui pense que ça va pas, ou est-ce que c'est moi, tu vois à l'issue du conseil de classe aussi, ça peut être des collègues qui ont dit tu vois celui-là, ça va pas, ou quoi, et du coup je décide de, de le recevoir. » (Muriel)

« je regarde beaucoup quand même ce que j'appelle les questions pompiers, c'est-à-dire, est-ce que vous avez bien dormi ? Est-ce que vous mangez bien ? Quel est le dernier repas en famille, est-ce que vous avez échangé ? » (Valérie)

« elle a tendance à dire que ça va bien, alors qu'en fait ça va pas, et on essaye de, de verbaliser, de la faire verbaliser sur ce qui va pas, concrètement, qu'est-ce qui l'a dérangée à un moment donné ? Qu'est-ce qui, voilà ! » Elena

« il faut que, voilà, je dis : nous on a ça, y a ça, dans le quartier y a ça, toi, qu'est-ce que tu, comment tu vois les choses ? Je vais travailler ! Ah oui, mais comment tu vas faire pour travailler ? Je vais travailler, mais ça veut dire quoi, concrètement ? Et après en tirant des petits fils comme ça » (Clotilde)

« Son premier stade, c'est sa réflexion personnelle, sa réflexion ce que j'appelle miroir qui est, d'abord : est-ce qu'il se connaît ? C'est-à-dire quelles sont ses qualités où il pourrait se projeter en ayant du plaisir dans ce qu'il va faire, dans ce qu'il va produire, voilà. » (Valérie)

- **Des techniques de reformulation** invitent l'élève à confirmer une idée ou à l'explicitier :

« en leur demandant s'ils ont compris, parfois en leur demandant de reformuler, à leur façon, voilà. (...) s'ils ont compris, et s'ils ont mis les mêmes mots, s'ils ont mis le même sens à ce que j'ai dit, quoi. Oui reformuler c'est pas mal, oui, ça arrive » (Elena)

« je donnerais des conseils peut-être de patience, de, de prendre le temps, enfin de laisser l'autre s'exprimer, après de reformuler » (Carine)

« Moi des fois, je prends des exemples pour eux, hein ? Je leur dis imagine (...) tu leur donnes des exemples, quoi ! » (Hervé)

- **L'usage de figures de discours¹¹⁸ : marquer son propos.**

Le choix du vocabulaire, des formes de discours et de style de langage, n'est pas le fruit du hasard provoqué par la situation. Il relève de la personnalité de chaque C.P.E.. L'usage de l'humour et de métaphores durant les entretiens individualisés est revendiqué comme une pratique efficace pour interagir avec l'élève, qui participe de la professionnalité des acteurs.

« c'est vrai que l'humour, moi c'est quelque chose que je manie, pas toujours, hein, on n'est pas toujours non plus le clown de service. Mais du coup ce gamin- là, moi mon rôle hier, ça a été de le booster » (Muriel)

« je peux me le permettre, avec certains, gamins, avec lesquels je sais que ça va marcher. C'est par cette connaissance que j'ai des gamins, je sais si l'humour va fonctionner, si... » (Muriel)

« Et puis avoir une grande arme qui est nécessaire, c'est le rire aussi, l'humour. Ça, ça, enfin je veux pas dire mais ça compte beaucoup, ça fluidifie les choses, voilà. » (Valérie)

« je suis beaucoup sur la, les métaphores moi j'aime bien. Avec le sport aussi, je ... (...) s'il a la chance de faire du foot par exemple, bon ben je vais parler avec lui de son rôle dans l'équipe, voilà, du rôle de l'éducateur, du coach sportif.(...) Et puis ça sort un peu du côté, voilà, scolaire où, c'est mon parcours aussi mais, le trop d'attentes scolaires, le trop de cadre etc., bon pour eux c'est pffouh, parfois il faut parfois avoir aussi un discours qui leur permet de prendre du recul par rapport à tout ça, quoi » (Bruno)

¹¹⁸ «Les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloigne plus ou moins de ce qui en eût été l'expression simple et commune.» (Fontanier, 2009, p. 64)

« Y a un feu rouge, tu le brûles pas, sinon t'as un accident, comme le code de la route eh ben là c'est pareil » (Brigitte)

L'usage de l'écrit : mise à distance et réflexivité

Nous pouvons distinguer deux sortes d'écrits mentionnés dans les discours des C.P.E. :

- Les écrits servant de support pour garder trace des événements liés à la scolarité de l'élève et/ou à sa situation sociale et famille. Certains de ces écrits peuvent se présenter sous forme de dossier numérisé.
- Les écrits formalisés ou non dans l'établissement, qui relèvent d'une démarche de suivi ou d'accompagnement du parcours de l'élève par le C.P.E..

Les premiers concernent les éléments des dossiers d'élèves, constitués par le secrétariat et/ou par le C.P.E. lui-même lorsqu'il s'agit du suivi de l'année scolaire. Nous y incluons également les carnets de liaison des élèves, sur lesquels sont consignés leurs notes, observations et l'ensemble des justificatifs d'absence et de retards. Les professionnels s'y réfèrent lorsqu'ils ont besoin de données précises sur une situation, ou pour enregistrer eux-mêmes des informations.

Ces supports écrits sont considérés comme des moyens éventuels de s'informer rapidement sur une situation.

« Pour garder trace du suivi effectué ou trouver des informations : j'ai les bulletins, bon c'est sur l'ordinateur, donc t'as les bulletins, tu as les absences, tu as le suivi... » (Pierre)

« Donc je regarde un peu où il en est, sa situation familiale, si ses parents vivent ensemble, etc., donc, ouais, ça prend deux minutes, mais c'est pratique aussi pour se remettre dans le truc, quoi ! Voir à qui tu as affaire. Après j'ai d'autres dossiers quand même aussi, euh, bon j'ai des dossiers élèves, ça c'est plus par rapport à des rapports d'incident, mais en même temps ça me permet de consigner aussi d'autres choses. » (Pierre)

« Je demande le carnet, et j'ouvre Pronotes, quoi, j'ouvre sa page sur Pronotes. Et je regarde un peu. Et toutes les infos qu'on a, quand on voit qu'on a un papa seul, par exemple, ça peut amener. (...) Quand on voit qu'il y a des heures de retenue, voilà ça permet de, de voir un peu quel type d'élève on a, quand c'est la première fois qu'on le reçoit et qu'on ne le connaît pas. » (Elena)

« Alors pas des grilles d'entretien mais par exemple, pour un élève qui a accumulé depuis le début de l'année un certain nombre de rapports etc, moi quand je peux, je vais ressortir tout ça et je vais les lire avant. Que dans l'échange j'aie pas besoin de

récupérer tous les documents mais dans ma tête, quand il me fait référence à quelque chose, je puisse lui dire, ben tel jour y'avait tel problème. » (Bruno)

Le deuxième type d'écrits nous intéresse davantage car il est évoqué par les professionnels dans une démarche qui dépasse le cadre du recueil d'informations administratives et pédagogiques. Nous avons extrait les différents modes d'utilisation de l'écrit lorsqu'il soutient une **démarche d'accompagnement**.

La méthode de la fiche de suivi, plus courante en collège, consiste à faire le point régulièrement avec l'élève à partir d'un support type « *emploi du temps vierge* » (Jacquard, 2008, p.185) sur lequel les professeurs ont noté leurs observations sur le travail et le comportement de l'élève. Cette pratique est plus ou moins formalisée dans les établissements et permet de suivre l'élève, dans une logique de contrôle, en collaboration avec les enseignants. La fiche de suivi peut néanmoins être considérée comme un outil d'aide à l'accompagnement quand elle donne lieu à un échange avec l'élève qui lui permet de mieux prendre conscience de son comportement scolaire et de chercher avec le C.P.E., ou un professeur, des moyens de le modifier. Bien qu'il fasse l'objet d'articles de sites et blogs professionnels¹¹⁹, cet outil a été peu abordé par les C.P.E. interrogés, c'est pourquoi nous ne nous y attarderons pas dans le cadre de cette analyse. Cependant, les témoignages sur ce sujet nous indiquent que la fiche de suivi pourrait constituer un support d'accompagnement, comme **objet tiers** (Vial, 2006b, [n.p.] ; Thuilier, 2013, [n.p.]) dans la relation.

« y a des enfants qui sont sous fiche de suivi et qui veulent plus les lâcher parce que c'est vraiment leur béquille et on est obligé de leur dire non, voilà, ben maintenant t'es prêt, donc si tu veux on va espacer, on ne se verra que tous les quinze jours » (Clotilde)

« il y a quelque chose qu'on met en place ici comme ailleurs j'imagine, c'est les fiches de suivi. (...) Alors après tous les adultes ne jouent pas forcément le jeu, y'en a qui mettent juste une flèche, débrouille-toi avec ça. Bon, à partir du moment où c'est vers le haut, moi j'en déduis que c'est positif, et le gamin aussi. Chez les plus jeunes je trouve que ça marche assez bien » (Muriel)

Les écrits de témoignages demandés aux élèves lors d'incidents, dont il a été peu fait mention dans ces entretiens, peuvent être utilisés pour recueillir de manière plus solennelle qu'à l'oral la parole de l'élève. Ils n'ont pas été abordés en tant qu'outils au service d'un accompagnement, mais évoqués pour témoigner d'une pratique qui risque néanmoins de modifier la relation à l'autre.

¹¹⁹ Des exemples de fiches de suivi sont proposés sur certains sites académiques dans leur rubrique consacrée aux C.P.E. et sur des sites et blogs professionnels.

« je le fais quand il y a des situations où les gamins donnent une version A et l'autre version B totalement discordantes. Là je me dis, bon ...(...) Ah quand y'a un conflit, ou que tu sens que ça peut partir sur une aggravation et qu'il y a des versions diamétralement opposées » (Hervé)

« Si un gamin il t'écrit sur un truc, euh...Tu vois par exemple nous on a eu un élément totalement faux, (...) Donc tu, tu, eh ben elle l'écrit, bien évidemment qu'après tu es fonctionnaire, tu le signales ! Mais un gamin qui t'écrit, euh...(...) Un gamin, l'écrit peut le désinhiber un moment donné. (...) Tous les problèmes qu'on a tous ! Tu le mets face à la personne en face, c'est plus la même approche quoi.» (Hervé)

La lettre d'excuses, évoquée à propos d'une demande de conseil formulée par des lycéens à leur C.P.E., constitue également une des réponses qui peut être apportée en termes de médiation entre un enseignant et ses élèves :

« Moi je peux dire par exemple, dans un premier temps, tu peux faire une lettre d'excuses. Tu vois, déjà à l'enseignant, bien propre sur un papier, tu viens me la montrer, comme ça je la contresigne, dans une enveloppe, on fait ça un peu de manière solennelle » (Brigitte)

Deux modes d'écrit ont plus particulièrement retenu notre attention : l'un est effectué par l'élève, l'autre par le C.P.E..

C'est tout d'abord le recours à l'écrit de son vécu par l'élève, qui donne de la valeur à son expérience : un moment de réflexion lui est consacré pour l'écriture, et c'est un écrit qui sera conservé par le C.P.E. et /ou par l'élève. Il invite celui-ci à prendre de la distance avec un évènement, à l'analyser en reconstruisant son histoire.

« Et donc là je passe toujours par l'étape du silence, hein ! C'est-à-dire il prend une feuille, il raconte ce qui s'est passé. Il raconte au-delà de l'incident, c'est-à-dire que, il repart là aussi : comment j'ai dormi ? Est-ce que j'ai, je me suis bien réveillé, est-ce que j'ai pris mon petit-déjeuner, est-ce que je suis stressé ? Est-ce que j'ai eu des mauvaises nouvelles, etc. ? » (Valérie)

« ce que je fais, depuis cette année, c'est quand on a un entretien, avec l'élève, soit moi, soit avec moi et le prof principal, je leur demande de faire la synthèse de l'entretien. (...) Et ça c'est très intéressant parce que, alors d'abord ça donne le, ça permet la reformulation vraiment de ce qui a été dit, et s'il y a des choses encore qui ne sont pas encore tout à fait, claires, etc., à ce moment- là, on revient dessus. C'est un outil, en fait, pour travailler sur l'approfondissement, voilà. (...) Ce qu'ils ont écrit sur le papier, c'est pour eux. Ils ne sont pas obligés de le partager. (...) je crois beaucoup à la valeur de l'écrit, hein, qui est thérapeutique, comment dire, qui permet d'analyser, voilà. (...) » (Valérie)

« une autre technique aussi (...), je les fais écrire aussi les gamins tu vois, quand y'a eu une situation (...) pour ces gamines, de le mettre par écrit, aussi, pour mettre à distance également, et leur montrer qu'on prend en compte ce qui leur est arrivé, et là, là tu es souvent en borderline quand même avec l'aspect psy, hein ? Et de leur faire noter, c'était pour moi, leur montrer que ça avait de la valeur, quoi. » (Muriel)

Le C.P.E. participe également, par son propre écrit, à valoriser la parole de l'élève. Lorsqu'il prend des notes durant l'entretien individualisé, sa pratique ne passe pas inaperçue aux yeux de l'élève.

« après de façon pratique, tous mes entretiens, je prends systématiquement des notes sur ce qu'ils me disent. Je pense que eux ça leur permet de voir que tu prends en considération ce qu'ils te disent, le fait de noter, je pense que, voilà. Des fois, tu sais : « là vous avez mis que ? (...) Mais après les choses personnelles je les note pas. » (Muriel)

Mise en évidence du caractère implicite de l'action : sens de la créativité professionnelle face à la singularité de chaque situation.

Nous devinons dans le propos des C.P.E. la **production de savoir faire implicites** au cours d'une pratique qui ne s'explique pas facilement car elle n'est pas toujours consciente. En s'adaptant à la situation, à la relation qui s'instaure avec l'élève, les professionnels peuvent inventer sur l'instant, sans pouvoir expliciter leur action. L'intuition, la création, le naturel de l'action, l'empirisme, les antennes, sont les termes utilisés par les C.P.E. pour illustrer ces « *savoirs de l'instant* » (Mencacci, 2007, p.2) qu'ils ont eux-mêmes inventés avec l'expérience, dans, par et pour l'action.

« tout dépend, en fait c'est, tout dépend la relation qu'on a avec l'enfant, quoi. (...) tout dépend selon comment se déroule l'entretien, on s'adapte à la réponse qu'on a en face de soi, quoi hein, voilà hein. Si on voit que l'enfant adhère à l'entretien ou pas, est-ce qu'on a une réponse, est-ce qu'on a un échange interactif ou pas du tout, voilà donc, oui c'est un peu intuitif, quand même. » (Clotilde)

« Après j'ai pas vraiment d'outils, je brode, enfin je brode, je fais du cousu main avec l'enfant qui est en face de moi, quoi. » (Clotilde)

« ça se fait naturellement, c'est-à-dire à un moment donné le gamin il est là, euh, je lui pose des questions et au bout d'un moment, même si au début ça rame un peu, il finit toujours pas me répondre, quoi hein ? (...) Où je suis allée chercher ça, j'en sais rien, je dirais que ça me vient naturellement comme ça, hein ? » (Carine)

« il faut être créatif parce que ben, ça fait partie d'un principe même d'éducation, c'est-à-dire qu'il faut imaginer sans arrêt, inventer, en fonction des situations, il faut être, rebondir aussi, aller vite, voilà. » (Valérie)

« c'est effectivement compliqué de répondre parce que moi, ça me, je le vis de manière tellement naturelle » (Carine)

« même s'il y a beaucoup d'empirisme, aussi quand même, hein, dans notre pratique, pas seulement sur l'entretien, sur des tas de choses. » (Muriel)

« J'ai pas de mode, enfin, sans doute que j'en ai un, mais pas conscient pas construit, hein ! (...) Donc voilà, tu vois, mode opératoire y'en a pas » (Pierre)

« C'est pas forcément très hiérarchisé, très formalisé, très normalisé, non ça reste toujours, enfin comme je dis, j'y vois pas bien, mais j'ai des antennes, voilà ! Et je trouve que les antennes fonctionnent, les antennes fonctionnent. » (Valérie)

« Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité de parole. Et il y a d'autres moments où on reste de notre côté du bureau, et voilà. » (Elena)

« C'est pas codifié, voilà. Ça c'est sûr que c'est vivant. A partir du moment où c'est vivant, alors peut-être que ça mérite d'être rationalisé, mais honnêtement je, souvent c'est euh, comment dire... » (Valérie)

La personnalité de chacun s'exprime dans les « *ingéniosités éducatives* » (Ibid.) qui sont déployées. C'est en entrant dans le récit concret de situations vécues que les C.P.E reconnaissent des trucs de métier qui définissent une posture pensée au fil de leur expérience. Des rituels mis en place, des manières d'agir face à certains types de situations, contribuent à la construction d'une identité professionnelle.

« Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau » (Elena)

« déjà il s'assoit pas tant que je ne lui pas demandé. Ça ils le savent, donc moi je peux rester au départ, en fonction de ce que j'ai à dire peut-être, c'est moi qui choisis la stratégie. Je peux rester en face, au milieu de la pièce, là ! (...) Si c'est un rappel à l'ordre et que c'est des plus grands je les prends de face. Bon après ça c'est, c'est une histoire de, de personnalité. » (Hervé)

« quand je fais ça je fais volontairement en sorte d'arriver avec une ou deux minutes de retard. Pour bien tester. » (Hervé)

« donc j'ai cette, oui cette approche sur le côté un peu théâtral, rôle, voilà un élève qui vient dans un lycée, on s'attend à ça, et plus il va se conforter à ce rôle- là, moins il aura de difficulté. Alors je commence par ça et après j'essaye d'arriver sur leur singularité » (Bruno)

« je trouve qu'il y a vraiment à développer dans ces rituels, dans ces rituels, dans notre façon de codifier un petit peu cette relation à l'élève, et je pense qu'on peut pas le faire tout le temps, tout le temps naturellement, tout le temps, même si on est obligés

hein dans la dynamique, mais, plus on y réfléchit, plus on essaye des choses et plus on est pertinent (...) Donc on essaie, on est bricoleur, je me considère vraiment comme bricoleur. (...) Donc bon, c'est encore un bricolage : quelle dose de ? Et c'est ce qui rend ce métier, ben voilà c'est qu'à chaque personnalité, on a différentes approches, etc., et parfois on est limite, on frôle la schizophrénie peut-être mais, mais voilà, peut-être dans ce que je dis aussi y'a des approches qui se contredisent par rapport à telle » (Bruno)

« je crois que aussi, le message passe pas forcément toujours que par les mots, parce que les mots pour certains, c'est pas ce qu'il y a de plus important. Il y a aussi tout ce qui est non verbal, quoi : la posture que tu as, les expressions du visage, la voix, si ça monte c'est que elle est pas contente, quoi forcément, il y a quelque chose qui va pas » (Sarah)

« Donc je leur demande de s'installer, je les rassure et puis je me mets de l'autre côté. Voilà, on discute, on est d'égal à égal (Sarah)

« Et puis je me demande si chaque CPE en fonction de sa, de sa créativité, parce qu'il faut être créatif quand même, de sa personnalité, ne crée pas la fonction voilà. Voilà, ça je l'ai souvent imaginé » (Valérie)

« Après c'est la posture de chacun, comment dire. Après ta sensibilité, c'est celle de chaque CPE ou chaque être humain, hein ! » (Pierre)

L'idée de « bricolage », de création sur l'instant, caractérise certains moments pédagogiques de la relation CPE – élève qui s'inscrivent eux-mêmes dans un cadre d'activité plus large. En parlant des entretiens individuels menés avec les élèves, les C.P.E. sont amenés à évoquer le cadre plus large, collectif, dans lequel ils évoluent.

« à tourner très vite, on apprend à naviguer c'est-à-dire qu'il faut faire fonctionner donc le service, et puis identifier clairement aussi où se situe le travail » (Pierre)

« Et puis ça bouge, c'est mouvant. Donc ça c'est un peu la particularité, un peu la difficulté, mais bon on arrive à naviguer quoi. » (Pierre)

« nous on est là en articulation, en écoute, on est là, on suit une énorme quand même, machine, qui bouillonne, voilà qui est vivante. » (Valérie)

« On joue, on va faire du théâtre. Au collège quand on arrive, dans le hall on prend la parole etc., j'aime bien ce côté-là moi. » (Bruno)

10.1.3. Complément d'analyse par traitement automatisé du langage (T.A.L.)

Pour confirmer sur le plan lexical certains résultats de l'analyse thématique de contenu, nous avons recherché avec Iramuteq les formes caractéristiques du discours qui ont retenu

notre attention par leur fréquence d'utilisation dans le corpus complet des dix entretiens. Nous avons utilisé la fonction de concordancier d'Iramuteq, qui relève les concordances, c'est-à-dire « *l'ensemble des lignes de contexte se rapportant à une même forme pôle* » (Lebart et Salem, 1988, p.312), pour relever uniquement les occurrences pertinentes des mots pour notre problématique en fonction du contexte du propos.

Les concordanciers figurent en annexe 19. Les extraits des discours présentés ci-après pour illustrer les résultats sont libellés tels qu'ils apparaissent dans l'analyse Iramuteq.

Le temps de l'accompagnement

L'idée de cheminement, propre à l'accompagnement, s'illustre à travers la répétition des termes relatifs au temps qui passe. L'analyse statistique textuelle par Iramuteq sur le corpus des entretiens indique :

- 68 occurrences du mot « **temps** », réparties dans les dix entretiens, et associées à l'idée de durée nécessaire pour avancer avec les élèves, soit durant les entretiens individuels menés avec eux, soit dans le cadre global de leur suivi qui nécessite un temps de maturation pour faire émerger chez eux un changement ou tout simplement leur parole. Sur les 150 occurrences relevées en tout, 82 ont été éliminées car elles concernaient l'usage d'expressions telles « de temps en temps » ou n'étaient pas associées à cette idée de maturation.

**** *e_elena

ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc c est vrai que des fois c est difficile de comprendre qu est ce qui pose problème par exemple ça ça se fait avec le **temps**

**** *e_clotilde

après y a des gros entretiens je dirais 5 par jour quoi l entretien qui prend un bout de **temps** où on prend le **temps** de se poser de réfléchir et euh d essayer de poser des objectifs aussi

- 28 occurrences des termes « **accompagner** » et « **accompagnement** », utilisés par 8 CPE sur 10 (soit tous sauf Carine et Hervé). Ces occurrences nous paraissent d'autant plus significatives que le contrôle par recherche de mot sous word montre que nous n'avons pas utilisé le terme en tant qu'interviewer sauf pour l'entretien avec Carine (aucune occurrence chez le CPE interviewé) et Brigitte (2 occurrences chez le CPE interviewé). Par ailleurs, l'hypothèse de recherche n'avait pas été dévoilée aux professionnels interrogés.

La fréquence des occurrences nous montre tout d'abord que le terme « accompagnement » fait partie du langage professionnel des C.P.E.. Accompagner, faire de l'accompagnement, sont des expressions communément utilisées pour évoquer le travail du C.P.E. mené avec l'élève.

En analysant le concordancier, nous remarquons que ce terme est utilisé dans des acceptions différentes. Nous avons donc auparavant éliminé tout ce qui concernait les dispositifs institutionnels de l'accompagnement éducatif ou personnalisé et ce qui se rapportait à l'action physique d'accompagner, pour ne conserver que les formes du mot attribuées à une pratique d'accompagnement telle que nous l'avons définie au chapitre 5., et qui constitue notre objet de recherche.

**** *e_pierre

où ils se trouvent faut pas les lâcher faut les **accompagner** mon rôle à un moment donné c'est de faire ce travail et puis de les raccrocher

**** e_sarah

moi je pense que si tu veux faire cpe c'est que tu as déjà l'intérêt euh tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu'ils vont devenir et tu veux vraiment les **accompagner**

**** *e_bruno

ouais je fais beaucoup ici avec eux je leur dis voilà dans deux semaines ou avant les vacances on se revoit et puis on reprend et petit à petit voilà le cheminement l'**accompagnement** je le fais comme ça aussi

Ecouter et entendre les besoins de l'autre

Puisque l'écoute constitue une dimension privilégiée dans une relation d'accompagnement pour comprendre les besoins de l'élève, nous nous sommes interrogée sur l'utilisation de trois termes associés sur le plan lexical : besoin, écoute(r) et entendre.

La fréquence relative des formes « écoute » et « entendre » chez les différents C.P.E., associées à la forme « **besoin** », est illustrée par le graphique suivant.

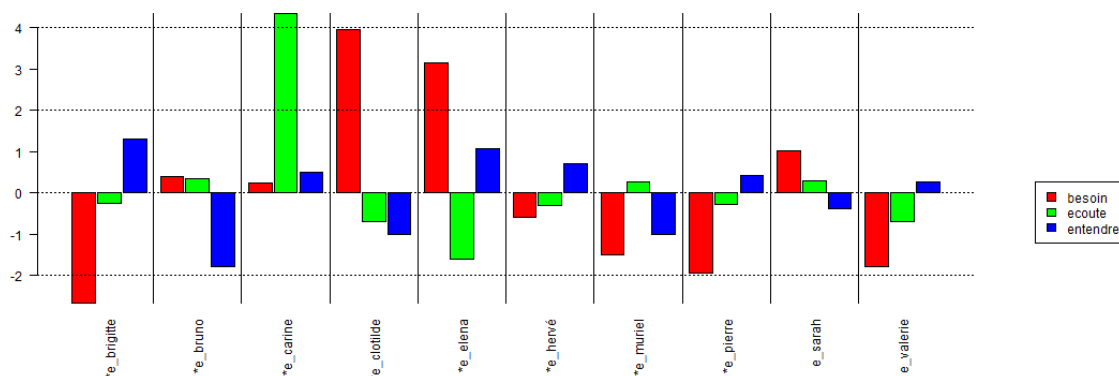


Figure 6 : Graphique des fréquences relatives des formes Besoins- Ecoute- Entendre

Il nous renseigne globalement sur la fréquence relative d'utilisation des mots pour chacun des C.P.E. mais ne prend pas en compte le contexte d'usage. C'est pourquoi nous avons complété avec les concordanciers pour analyser leur utilisation par analyse statistique.

Nous avons éliminé dans les concordanciers les formes des mots « écouter » et « entendre » qui ne relevaient pas de ce que l'élève entend, ni de ce que le C.P.E. entend dans le sens d'une écoute. Après avoir également supprimé du concordancier « besoin » les formes ne correspondant pas à un besoin de l'élève, nous parvenons aux résultats suivants :

- **Entendre** : 40 occurrences réparties dans les dix entretiens.

21 formes sont relevées en lien avec ce que l'élève entend. Elles caractérisent en particulier l'envie du C.P.E. d'être compris par l'élève dans sa démarche, pour pouvoir avancer avec lui et non contre lui.

**** *e_elena

voilà si ils ont **entendu** ou pas quoi oui ça arrive ça surtout avec les petits comme ça ils ont besoin oui c'est ça voilà s'ils ont compris

19 formes sont liées dans leur contexte à ce que le C.P.E. entend de ses élèves, qui signent sa volonté d'être à leur écoute.

**** *e_sarah

écoute j **entends** hein j **entends** tout ce que tu me dis je pense que là c'est pas moi je vais faire tout ce que je peux faire c'est transmettre

- **Ecoute(r)** : 33 occurrences réparties dans 9 entretiens (soit tous sauf Elena), correspondent à l'idée d'une forme d'écoute active de la part du C.P.E.

**** *e_valerie

on a à **écouter** voilà on est là pour **écouter** un entretien la base pour moi c est ça

Les lignes grisées dans le concordancier n'ont pas été retenues car elles correspondent à un contexte de discours en lien avec l'écoute d'autres sujets que le C.P.E. (l'élève ou d'autres adultes) ou bien à l'expression « écoute » utilisée par les interviewés pour marquer leur discours.

- La notion de **besoin** est centrale dans l'écoute de l'autre. : 34 occurrences du terme apparaissent en tout dans neuf entretiens sur dix (zero occurrence chez Brigitte), montrant que la reconnaissance des besoins de l'élève participe à la compréhension de leur situation et à l'ajustement de la réponse éducative.

**** *e_clotilde

ils ont **besoin** d'être sécurisés donc peut-être que une fois qu'ils ont investi un adulte c'est un repère et quand ils ont **besoin** d'être sécurisés ils vont le voir voilà et euh

**** *e_elena

ça permet sur certains élèves euh ils ont **besoin** de savoir qu'on s'intéresse à eux et ça participe de la relation de confiance il me semble hein ah ben s'ils ne veulent pas répondre c'est autre chose

En résumé, l'une des trois formes au moins que nous avons associées dans le même champ lexical, besoin – écoute(r)-entendre, est présente dans le discours de chacun des C.P.E..

Connaître et comprendre dans une relation de confiance

Nous avons vu que la confiance est constitutive d'une posture d'accompagnant (Cifali, 1999b, p.4) et qu'elle participe de l'éthique de la relation éducative (Noddings, 1988, p.223). Nous nous sommes demandé dans nos hypothèses d'investigation si les C.P.E. cherchaient davantage à comprendre les situations qu'à les expliquer, puisque la compréhension de l'autre, qui nécessite la connaissance de sa situation, est un préalable à l'établissement d'une confiance dans la relation.

D'après le graphique d'analyse statistique qui compare la fréquence d'utilisation des trois formes (et de leurs formes associées), confiance – connaître- comprendre sont inégalement utilisés dans les entretiens.

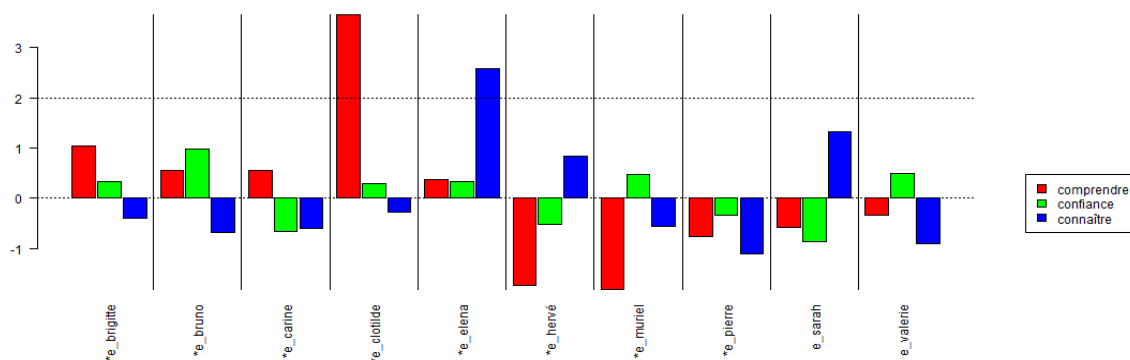


Figure 7 : Graphique de fréquences relatives des formes Comprendre-Confiance – Connaître

Il est nécessaire d'analyser leurs différentes modalités d'usage selon le contexte.

- La forme **comprendre** est rencontrée dans différents contextes. Nous avons éliminé ce qui ne concernait ni la compréhension par l'élève, ni celle par le C.P.E.

17 occurrences du mot sont retrouvées (réparties dans 6 entretiens sur 10 : Brigitte-Elena-Hervé-Pierre-Sarah-Valérie) pour signifier le désir de comprendre l'élève chez le C.P.E. :

**** *e_elena

ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc c est vrai que des fois c est difficile de **comprendre** qu est ce qui pose problème par exemple ça ça se fait avec le temps

Deux occurrences concernent à la fois le C.P.E. et l'élève comme sujets devant comprendre la situation : ici, lorsque la C.P.E. souhaite comprendre, elle cherche à le faire avec l'élève. Elle se situe davantage dans la posture de compagne que dans celle du guide ou de l'accompagnant :

**** e_valerie

pourquoi on se l interdirait oui alors pour la ponctualité euh d_abord on essaye de **comprendre** ensemble la situation c_est_à_dire on est à deux sur la question l élève et moi et on essaye de **comprendre**

Les occurrences les plus nombreuses de la forme « comprendre » (51 réparties dans tous les entretiens sauf celui de Pierre) sont utilisées pour évoquer la compréhension par l'élève de ce qui se joue pendant la relation, de ce qui est expliqué ou décidé. Cette fréquence d'utilisation démontre la volonté du C.P.E. de faire adhérer l'élève à sa démarche éducative et non de le contraindre, par le souci exprimé de lui permettre de comprendre l'action éducative menée et ses enjeux pour lui.

**** *e_bruno

et souvent j essaye de leur dire que c est pas incompatible et j ai souvent ce discours avec des élèves qui se qui ne **comprennent** pas non plus pourquoi on leur demande

Ce peut être aussi à la fois, comprendre les choses soi-même en tant qu'éducateur, et faire comprendre à l'autre :

**** *e_clotilde

mais vraiment mon truc à moi moi c est **comprendre** enfin qu il **comprenne** oui voilà qu il **comprenne**

**** *e_elena

ah non non on leur explique aussi ça que qu on peut entendre beaucoup de choses mais qu on est aussi là pour faut leur expliquer dès lors qu ils **comprennent** vers où on va

- **Connaître** apparaît aussi comme un terme important, puisque nous relevons avec Iramuteq 47 occurrences de la forme « connaître » et 10 de la forme « connaissance », dont 33 sont en lien avec la connaissance qu'a ou que souhaite le C.P.E. sur l'élève ou sa situation. Nous retrouvons là l'intérêt manifesté pour la vie de l'élève et mis en évidence dans l'analyse de contenu.

**** *e_muriel

et donc quand je suis arrivée il était complètement comme ça et recroquevillé comme ça et par la **connaissance** que j ai de lui moi je suis arrivée et en si tu veux en étant je lui ai dit alors comment tu vas aujourd'hui

**** *e_elena

alors personnellement je pourrais pas hein moi j ai besoin de l aspect humain de **connaître** mes élèves à la fin de l année j ai besoin de **connaître** leur prénom de les **connaître** tous

- La **confiance** apparaît comme possible, dès lors que la compréhension de l'autre est recherchée et qu'elle s'appuie sur la connaissance de sa situation.
Différents niveaux de confiance peuvent être mis en évidence à travers les 50 occurrences du terme (réparties dans les dix entretiens) relevées statistiquement :

➤ confiance des élèves envers le C.P.E. et envers l'établissement en général,

**** *e_muriel

oui parce que et c est vraiment là que je sens eh bien la **confiance** en fait que les gamins me font aussi même si encore une fois par ailleurs ils me craignent

**** *e_clotilde

et c est vrai que souvent avec les enfants qui ont une histoire difficile avec l école je trouve que ça passe mieux ça passe mieux et du coup après quand la relation de **confiance** s est créée on peut aller

**** *e_pierre

oui la mise en **confiance** mais comment dire sans perdre de vue enfin c est pas pour être intrusif être le problème je veux pas les mettre mal à l aise

**** *e_bruno

c est comment faire pour que la personne en face de moi puisse me faire **confiance** dans un cadre qui est calé et puisse avancer quoi voilà c est cette question là

- confiance du C.P.E. dans les autres adultes de l'établissement pour travailler et échanger en équipe,

**** *e_hervé

plus à même d intervenir avec les plus grands parce que ils les connaissent et que s est installée aussi une relation de **confiance** oui par niveau et après je m appuie sur eux quand on a un peu quelques éléments par un enseignant qui me dit

- confiance des parents d'élèves aussi envers l'institution.

**** *e_clotilde

euh et souvent c est des enfants pour lesquels on constate que la famille de toute façon elle ne nous fait pas **confiance** elle ne nous a pas investi du tout et c est un message et qui est relaté hein

La place du cadre et de la règle dans la posture du C.P.E.

L'objectif de notre recherche résidait dans une meilleure compréhension de la posture éducative du C.P.E. pour envisager de dépasser la vision traditionnelle de tensions entre l'individuel et le collectif qui affecteraient la relation éducative C.P.E. élève.

Nous avons relevé une faible fréquence du mot **posture** sur l'ensemble du corpus d'entretiens : 13 occurrences seulement intéressent la posture du C.P.E. et se répartissent dans moins de la moitié des entretiens (4 entretiens sur 10). Parmi elles, 6 occurrences sont liées à une certaine plasticité de la posture qui varie selon la personnalité du C.P.E. et s'adapte à la situation de l'élève :

**** e_sarah

il y a aussi tout ce qui est non verbal quoi la **posture** que tu as les expressions du

visage la voix si ça monte c est que elle est pas contente quoi forcément

**** **e_sarah**

en tout cas y a un espèce de malaise chez elle parce_que il y a des choses qu elle a pas réglées avec ses camarades donc voilà donc en fonction de la problématique j adapte ma **posture**

La posture peut être définie par une attitude d'écoute de l'autre et de bienveillance (5 occurrences),

**** ***e_pierre**

on le voit dans la vie aussi de tous les jours à un moment donné si cette comment dire cette **posture** d écoute hein ils sentent qu il y a une vraie écoute

ou par un rapport d'autorité à l'élève (2 occurrences).

**** **e_sarah**

c est pas le bureau et juste le bureau et ma **posture** de cpe qui me donne la force de te parler maintenant c est juste en tant qu individu que je te dis les choses parce_que toi aussi en tant qu individu et pas en tant qu élève quoi

Le terme est plus fréquemment utilisé par Sarah pour marquer l'importance de la posture, en explicitant la manière dont elle assume sa responsabilité éducative vis-à-vis de l'élève. Le récit d'un dispositif éducatif visant à travailler autour de la posture d'élève explique aussi le taux élevé d'occurrences dans cet entretien.

Néanmoins sur l'ensemble des dix entretiens, nous remarquons que le terme « posture » est associé à une attitude qui s'adapte à l'élève et à la situation, tantôt dans une relation qui privilégie l'écoute, tantôt dans un rapport d'autorité en référence à un cadre fixé.

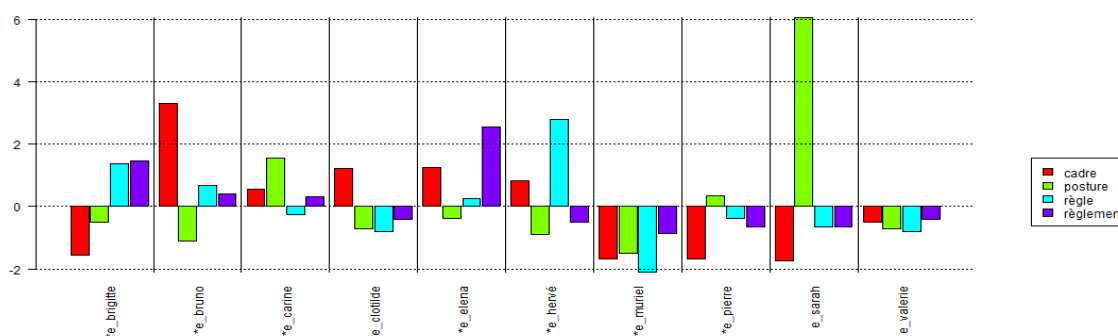


Figure 8 : Graphique des fréquences relatives des formes Cadre –Posture-Règle-Règlement

Nous avons ensuite recherché les occurrences des formes « cadre » et « règle » pour pouvoir analyser leur contexte d'utilisation, étant donné leur nombre élevé d'apparition.

- 40 occurrences de la forme **cadre** et formes associées (cadrer, recadrer) ont été retenues, après élimination des formes qui signifient des circonstances précises. Elles se répartissent dans 9 entretiens sur 10 (tous sauf Valérie).

Pour 26 occurrences, le cadre désigne une délimitation de repères pour agir dans l'établissement : le C.P.E. y fait référence pour fixer des limites à l'élève et en même temps le protéger :

**** *e_ **elena**

que ce **cadre** qu'on leur propose ils sont capables ils peuvent l'entendre ils peuvent l'accepter ils peuvent en faire quelque chose ils peuvent comment dire se l'approprier quoi en faire des valeurs

**** *e_ **hervé**

ah moi j'en pense que tu peux pas te enfin c'est de la démagogie de croire que d'aucuns y verront une démarche d'école autoritaire mais je pense que si y'a pas de **cadre** tu peux pas être crédible

C'est dans un objectif de socialisation qu'un cadre éducatif est instauré et rappelé aux élèves. Ce cadre est constitué à la fois des règles de fonctionnement de l'école et de normes sociales auxquelles tout individu est censé adhérer. C'est le cadre imposé par l'institution, à partir duquel l'action éducative peut se déployer.

Néanmoins le cadre peut bouger, se modifier, dès lors qu'il a été accepté par l'élève dans un premier temps. Il se pose ainsi comme condition nécessaire à la relation éducative avant que celle-ci ne le fasse évoluer. Ainsi, il peut être intéressant, pour aller plus loin dans le dialogue avec l'élève, de le mettre de côté en investissant davantage le champ de la vie de l'élève hors du cadre scolaire :

**** *e_ **bruno**

j'aime bien moi j'aime bien j'aime bien et puis ça sort un peu du côté voilà scolaire où c'est mon parcours aussi mais le trop d'attentes scolaires le trop de **cadre** etc

- 10 occurrences du terme définissent en effet un cadre qui permet la confiance et s'oriente vers l'écoute. Le cadre peut être assoupli dès lors qu'il a été posé préalablement. Il est un moyen d'ouvrir plus largement le dialogue avec l'élève, de passer d'une posture de guide, qui montre le chemin, à celle de l'accompagnateur, qui agit et pense avec l'autre.

**** *e_bruno

cette bienveillance tout en restant dans le **cadre** voilà si à un moment donné il faut que je lui dise quelque chose de pas forcément agréable il le sait et je lui dirai

**** *e_bruno

donc et lui petit à petit par exemple on arrivait alors que pour la plupart au début j'ai plutôt une approche où d'abord y a le **cadre** et après petit à petit on échange

**** *e_clotilde

des bagarres ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé où euh on va poser tout de suite le **cadre** et après après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le **cadre** est posé quoi

**** *e_clotilde

euh ou d'avoir progressé dans dans la réflexion quoi souvent euh toujours toujours le **cadre** des fois on l'applique plus ou moins fermement parce que on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris

- Enfin, 4 occurrences sont relatives au cadre en tant qu'ensemble de principes de travail que se donne le C.P.E. pour organiser et mettre en œuvre son action éducative. Il désigne alors une manière de fixer en avance les règles d'instauration de la relation éducative CPE- élève, un cadre éthique en quelque sorte, et non un cadre réglementaire.

**** *e_muriel

je le faisais d'ailleurs avec x le **cadre** précis moi c'est déjà le gamin tu ne le fais pas attendre deux heures à l'extérieur là

Ce peut être, comme pour Carine, dans un souci de clarté et de transparence, pour que les deux sujets de la dyade sachent comment la relation va fonctionner :

**** *e_carine

ou un sur trois on va dire et j'ai aussi des élèves de bts que eux sont tous majeurs donc quand je dois entrer dans l'intime là encore je pose un pré **cadre**

- Puisque la **règle** participe du cadre que l'on se fixe, nous avons recensé la fréquence des formes de « règle(s) » et « règlement » caractéristiques d'une référence à la norme. Nous n'avons pas analysé la forme « norme » car elle n'apparaît qu'à trois reprises dans l'ensemble du corpus.
46 occurrences, en rapport à la règle à respecter, se répartissent dans 9 entretiens sur 10 (tous sauf Clotilde). Les règles en vigueur, le règlement, comme le cadre précédemment, sont incontournables dans l'approche éducative des C.P.E...

Les règles font partie de la vie sociale et méritent d'être explicitées pour être comprises. Cependant, au-delà de l'application des règles, les C.P.E. souhaitent se montrer sous un autre jour. Brigitte évoque les « deux facettes » de son personnage :

**** *e_brigitte

oui je pense qu'ils comprennent il y a deux facettes je suis comme les autres adultes garant évidemment de la bonne application du **règlement** intérieur mais je ne suis pas la seule d'accord

Bruno, Hervé, Pierre et Elena, insistent, chacun à leur façon, sur leur capacité à dépasser la notion de règle pour approfondir la discussion avec l'élève, pour ne plus se situer dans l'imposition d'un cadre mais dans la compréhension de l'autre.

**** *e_hervé

j'insiste sur le terme heureux voilà j'insiste que là-dessus je lui dis pas tu dois obéir aux **règles** voilà j'insiste volontairement là-dessus elle s'en va

**** *e_hervé

il faut le notifier que les **règles** sont essentielles mais après là là tu vas conserver le mur en face et tu vas oui tu vas donner satisfaction à ton ego en disant

**** *e_bruno

après pour certains on n'est pas besoin d'aller jusque là la **règle** c'est c'est c'est intéressant mais c'est que je pars parfois loin dans mes raisonnements

**** *e_elena

ce sur quoi on s'entend pas avec les familles parfois ça reste quand même de de des **règles** des **règles** qu'on impose nous au niveau du ri du lycée mais qui sont pas essentielles

**** *e_pierre

voilà tout dépend un peu du personnage je vois mais je démarre sur la **règle** mais soit pour glisser sur autre chose ou l'inverse quand on démarre sur autre chose et pour après arriver donc à la **règle**

10.1.4. Bilan de l'interprétation des entretiens

La catégorisation d'unités thématiques de contenu nous a permis de discerner dans les discours des C.P.E. interviewés des valeurs accordées à l'élève en tant qu'être en devenir, à sa situation qui mérite d'être explorée dans ses différentes dimensions, et à la relation pédagogique instaurée par le C.P.E. dans une visée éducative et socialisante. Ces valeurs composent une éthique de la relation constitutive d'une identité professionnelle commune.

Nous avons mis en évidence également des procédés pour agir qui relèvent d'une communauté de pratiques professionnelles tournées vers l'accompagnement de l'élève dans

son projet et en fonction de ses besoins, centrées sur l'écoute de l'autre et laissant place à certaines formes de créativité.

L'analyse statistique est venue affiner les résultats, en prenant en compte les formes caractéristiques de vocabulaire en fonction de leur fréquence d'apparition, c'est-à-dire du nombre de leurs occurrences dans le corpus complet des dix entretiens, mais aussi de leur contexte d'usage. En effet les chiffres de fréquence des formes lexicales ne suffisent pas pour analyser un discours si l'on ne prend pas en compte la diversité de leur champ sémantique.

Le temps est apparu comme une constante de l'action éducative du C.P.E. : l'accompagnement des élèves s'inscrit dans la durée. Si la relation pédagogique est faite d'une « *rencontre de moments* » (Weigand et Hess, 2007, p.166), elle ne se morcelle pas en épisodes indépendants les uns des autres. C'est un continuum, une démarche qui peut prendre du temps, pour que l'élève trouve confiance en la figure d'accompagnant du C.P.E..

Nous avons remarqué que la posture, comme le cadre, peuvent revêtir des significations différentes selon la situation envisagée. La posture n'est pas fixe, et le cadre n'est pas rigide. La connaissance de l'élève et le diagnostic de la situation influencent la posture et le cadre d'action du C.P.E..

Connaître et comprendre l'autre, en étant à l'écoute, semblent constituer une évidence dans la pratique pour accompagner l'élève. L'analyse des concordanciers révèle également que les C.P.E. peuvent évaluer leur action à l'aune de la compréhension par l'élève des objectifs et des modalités de l'action éducative, de sa capacité à écouter et à entendre ce qui se dit durant l'entretien individuel.

10.2. Traitement des données du questionnaire

Nous présentons ci-après les résultats de l'analyse des données des différents domaines explorés dans l'enquête en associant dans chaque partie les questions afférentes aux catégories thématiques de l'analyse de contenu. L'ensemble des résultats d'analyse effectuées avec Sphinx par tri à plat figure en annexe 19.

Notre objectif est de vérifier certaines interprétations de nos données issues des entretiens avec les C.P.E., et d'approfondir des éléments de connaissance de leur pratique. L'interprétation des entretiens a en effet montré que les C.P.E. pouvaient ajuster leur posture durant l'entretien individuel avec l'élève, en fonction du diagnostic de la situation, des besoins de l'élève et de son adhésion au cadre. Nous essayons de découvrir comment et selon quels critères ils adaptent leur posture.

Dans chaque partie, nous apportons les résultats du tri à plat, qui décrivent les informations obtenues, et du tri croisé entre plusieurs variables lorsqu'il est possible et pertinent de les croiser entre elles, les items de réponses ayant été codés au préalable. Les données qualitatives obtenues par les réponses aux questions ouvertes sont analysées en fonction de leur contenu.

10.2.1. Valeurs portées dans l'action éducative : les attributs d'une éthique relationnelle

Nous recherchons dans ce domaine de l'enquête des précisions sur l'éthique des C.P.E. appliquée à la relation éducative qu'ils construisent avec leurs élèves.

➤ Reconnaissance de la valeur du sujet et de sa capacité d'autonomisation

Sont associées à ce thème les questions (Q°) qui portent sur :

- le but de l'intervention du C.P.E. (Q° 13) ;
- l'amélioration du bien-être de l'élève (Q° 22) ;
- la confidentialité des entretiens (Q° 5 et 6).

L'interprétation des données des entretiens nous ayant conduit à convoquer le principe d'éducabilité et l'éthique du *care* pour éclairer les objectifs éducatifs des C.P.E., nous avons questionné les professionnels sur les **buts de leur intervention** dans le suivi du parcours des élèves et leur sentiment d'agir sur leur bien-être.

En lien avec l'autonomisation des élèves, les réponses à la Q°13 « Estimez-vous que vos interventions dans le suivi du parcours de l'élève ont pour but principal de », se ventilent comme suit :

- « Permettre à l'élève de trouver comment réussir ? » → 66.2%
- « Montrer à l'élève le bon chemin pour réussir sa scolarité ? » → 24,8 %
- « Eviter que l'élève ne commette trop d'erreurs durant sa scolarité ? » → 8.9%

Une majorité de C.P.E. se positionne plutôt comme des accompagnateurs qui permettent à l'autre de trouver sa voie, selon un principe d'éducabilité cognitive qui postule que les individus sont capables de développer des processus d'apprentissage face à des situations nouvelles grâce à la médiation exercée par le pédagogue et en prenant conscience de leur propre fonctionnement (Loarer, 1998, p.130). La figure du guide qui montre le chemin ou qui empêche l'autre de faire des erreurs est minoritaire, mais présente.

Par les réponses à la Q°22, nous remarquons que 63% des participants lient leur activité de suivi du parcours de l'élève à **l'amélioration de son bien-être**. Cela signifie cependant qu'un tiers d'entre eux reste peu persuadé d'exercer une influence dans ce domaine.

Pensez-vous que votre action durant l'entretien élève permet d'améliorer significativement le bien-être de vos élèves ?

Moyenne = 2,85 Ecart-type = 0,82

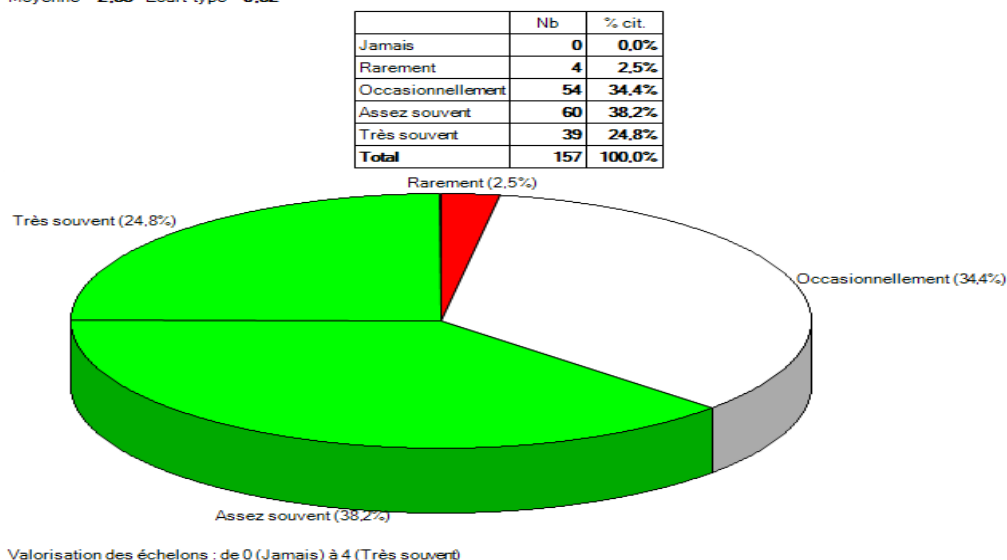


Figure 9 : tri à plat Q°22 Amélioration du bien-être

Avec les questions 5 et 6, nous avons choisi d'interroger les C.P.E. sur les modalités d'instauration d'une **confidentialité de l'entretien**, à partir de l'usage du mot « porte » dans leurs discours. Répété à quinze reprises dans le corpus entier des entretiens, le terme « porte » peut être évoqué au sens figuré (la porte ouverte au dialogue, les petites portes ouvertes lors de l'entretien) comme au sens propre (la porte du bureau poussée par un élève pour rencontrer le C.P.E., claquée lors d'un mouvement de colère). C'est surtout la déclaration de Carine (« *ils le voient bien que je les écoute, je les fais entrer, je ferme la porte* » ligne 255) qui nous a conduit à poser une question sur cette modalité particulière.

Quand vous recevez un élève en entretien individualisé :

	Nb	% cit.
Vous laissez la porte du bureau ouverte.	2	1,3%
Vous fermez systématiquement la porte de votre bureau.	107	68,2%
Vous ne fermez la porte que dans certains cas.	48	30,6%

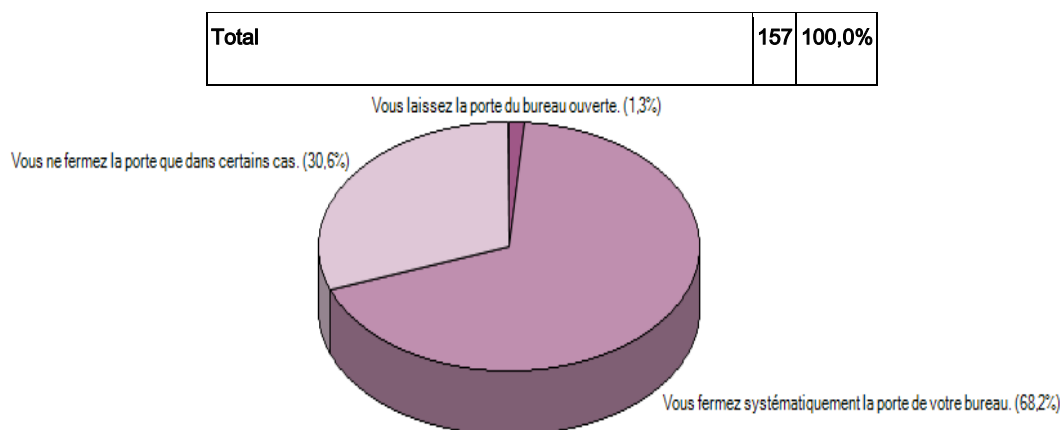


Figure 10 : Tri à plat Q° 5 Confidentialité de l'entretien

A la question suivante, Q°6, les 30,6% de professionnels qui ne ferment la porte que dans certains cas étaient invités à préciser leur réponse¹²⁰ : la recherche de confidentialité (24 occurrences) en est la raison principale, ainsi que le respect de l'intimité ou de la vie personnelle des élèves (11 propositions de réponse).

Certains C.P.E. évoquent la prise en compte de la demande de l'élève (4 propositions) et le degré d'émotion de la situation d'entretien (5 propositions). La nature complexe du contenu d'entretien est signalée à 2 reprises. A contrario, les quelques cas qui nécessitent de laisser la porte ouverte peuvent relever d'une volonté d'influer sur la vie collective dans l'établissement lors d'un rappel au règlement, sur la nature administrative de l'entretien ou une prudence particulière face à des cas d'élèves pouvant être problématiques. A travers la décision de fermer ou non la porte du bureau durant l'entretien, c'est la posture du C.P.E. qui s'ajuste en fonction des caractéristiques de la situation et des besoins de l'élève.

➤ **Acceptation de ses propres limites comme éducateur**

Les questions associées à l'idée d'acceptation par le C.P.E. de ses limites d'éducateur concernent :

- la capacité à percevoir ses limites (Q° 35-36)
- le recours à l'entretien en équipe (Q°30)
- l'éthique dans le partage d'informations (Q°32)
- la capacité à partager le suivi de l'élève (Q°34).

¹²⁰ Le tableau de classement thématique des réponses figure en annexe 20.

En réponse aux questions portant sur la variable « **capacité à percevoir ses limites** » (Q°35 et Q°36), les CPE interrogés envisagent pour plus de la moitié d'entre eux de relayer à un autre acteur, et pour un peu moins de 40% de différer l'entretien infructueux.

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

	Nb	% cit.
Une impression d'échec.	2	1,3%
La nécessité de passer le relais à quelqu'un d'autre.	80	51,3%
La nécessité de différer cet entretien pour pouvoir le poursuivre.	61	39,1%
Autre	13	8,3%
Total	156	100,0%

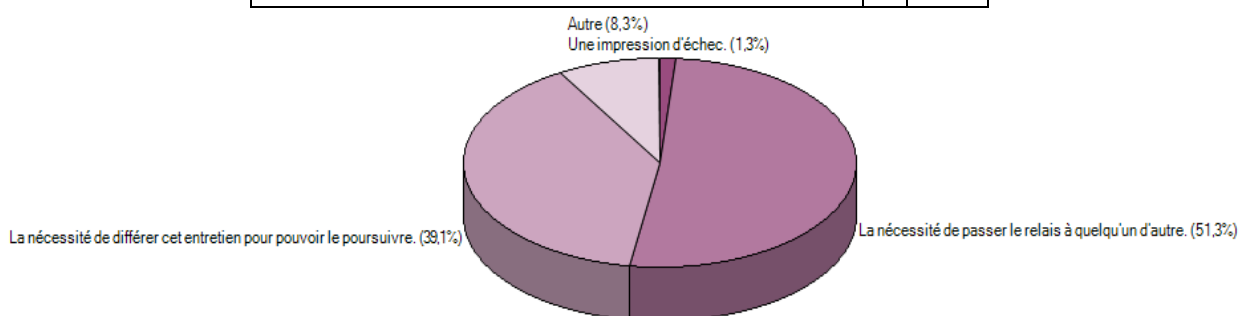


Figure 11 : Tri à plat Q°35 capacité à percevoir ses limites

A la proposition de réponse "Autre" (Q36 : 13 réponses dont une non renseignée) :

- Cinq répondants envisagent de différer et/ou de passer le relais : « à la fois passer le relais ou différer l'entretien, là aussi c'est selon le cas » ; « je diffère une première fois l'entretien et si il ne veut toujours pas parler je passe le relais » ; « je propose : un autre rdv avant de penser à un relais » ; « différer et, ou, passer le relais selon les cas » ; « je diffère éventuellement pour trouver un autre angle d'approche sinon je passe le relais ». Le choix dépend donc de la situation qui se présente.
- Deux répondants peuvent ressentir les trois impressions : « Les 3, en 3 étapes : échec - nécessité de différer - puis nécessité de passer le relais » ; « cela dépend de la problématique. Les trois réponses sont possibles ».
- Deux répondants insistent sur la nécessité de trouver un adulte ressource pour ne pas laisser passer de problème grave : « faire comprendre à l'élève qu'il m'importe avant tout

qu'il puisse se confier à un adulte de l'établissement quel qu'il soit » ; « Je tente de comprendre pourquoi cet élève a des difficultés à venir me voir ceci afin de peut-être débusquer un problème grave ».

- Une autre alternative est proposée par deux CPE : « Je peux supposer également que cet élève a des difficultés à oraliser, un passage par l'écrit peut alors s'avérer utile. » ; « Recherche de solution pour faire avancer la situation, passage de relais, différer l'entretien, s'appuyer sur la famille ou une personne ressource etc... » ;
- Un répondant n'a pas rencontré cette situation : « Cela ne m'est jamais arrivé ».

Nous notons donc que près de 60% des C.P.E. envisagent des possibilités de faire appel à d'autres personnels de l'établissement en cas de difficultés de dialogue avec un élève. Un autre facteur déterminant dans l'accompagnement de l'élève est le temps qu'il est nécessaire d'accorder à la résolution de certains blocages. L'impression d'échec est peu fréquente, et nous pouvons nous demander si elle résulte de situations vécues ou d'une projection des répondants sur ce cas de figure.

Les C.P.E. ont bien conscience des limites de leur propre action éducative ; les résultats rejoignent les discours des professionnels interviewés lorsqu'ils déclaraient ne pas se sentir seuls responsables, ni propriétaires de la relation avec l'élève. Nous retrouvons cet état d'esprit en évaluant avec la Q° 34 leur « **capacité à partager le suivi de l'élève** ». Plus de 96% des professionnels envisagent de continuer le suivi d'un élève en collaboration avec un(e) collègue si celui ou celle-ci gagne plus aisément la confiance d'un élève. Deux modalités se présentent pour les C.P.E. dans le suivi en collaboration : l'entretien tripartite CPE-collègue-élève ou la collaboration à distance avec la/le collègue qui prend en charge ce suivi. Cette question étant strictement fermée, nous ne savons pas dans quelle mesure l'environnement de l'établissement ou le vécu du des C.P.E. peut influencer les deux autres réponses qui consistent soit à continuer à travailler seul dans ce suivi, soit au contraire de laisser le collègue suivre seul l'élève.

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 ?

	Nb	% cit.
Je demande à ce/cette collègue d'être présent(e) en entretien avec moi.	48	30,6%
Je propose à ce/cette collègue de prendre en charge ce suivi et de me tenir informé(e).	103	65,6%
Je confie à ce/cette collègue le suivi de ce/cette élève.	5	3,2%
Je demande à ce/cette collègue de me laisser continuer ce suivi seul(e).	1	0,6%
Total	157	100,0%

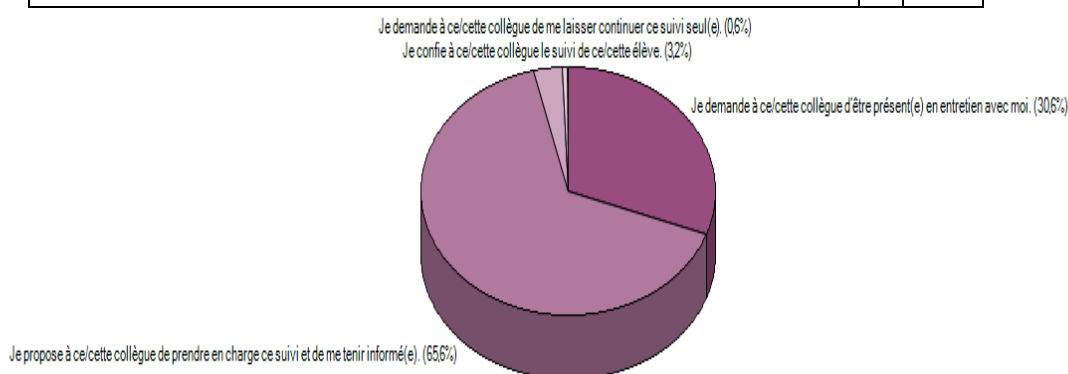


Figure 12 : Tri à plat Q° 34 Capacité à partager le suivi de l'élève

Dès lors qu'une collaboration en équipe est envisagée autour de situations qui concernent l'élève, **la question de l'éthique** se pose pour le partage d'informations (Q° 32). Si ce partage d'informations avec le personnel social, de santé et d'orientation va de soi pour la totalité des CPE interrogés (Q° 31 : 100% des CPE déclarent que le partage d'informations avec le personnel social et/ou de santé et/ou d'orientation scolaire fait partie de leurs habitudes de travail), la démarche varie pour aviser l'élève de cet échange. La majorité des réponses consiste à tenir compte de la situation pour décider de prévenir ou non l'élève d'un échange d'informations entre personnels de l'établissement, et plus d'un tiers des C.P.E. avertissent l'élève quelle que soit la situation. C'est donc le principe d'accompagnement *avec* l'autre, et non d'une action *devant* l'autre qui risquerait de mener à faire *sans* l'autre, qui est le plus fréquemment appliqué.

Q32 (Ethique dans le partage d'informations) 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 ?

	Nb	% cit.
Je préviens systématiquement l'élève avant.	53	33,8%
J'en informe l'élève avant ou après avoir partagé ces informations, cela dépend des situations.	93	59,2%
Je ne préviens pas l'élève.	11	7,0%
Total	157	100,0%

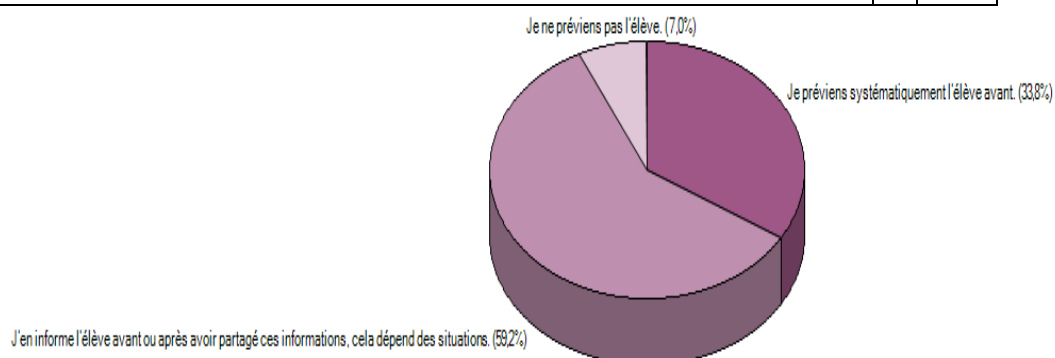


Figure 13 : Tri à plat Q° 32 Ethique dans le partage d'informations

Le « **recours à l'entretien en équipe** », fréquemment évoqué lors des entretiens, a fait également l'objet d'une question particulière (Q° 30) et a permis de vérifier qu'il s'agissait d'une tendance générale dans la pratique professionnelle des C.P.E..

Q 30 : Recours à entretien 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 ? »

	Nb	% cit.
Oui	137	87,3%
Non	20	12,7%
Total	157	100,0%

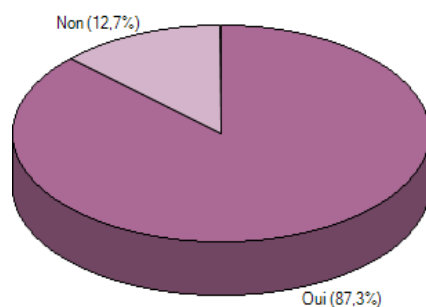


Figure 14 : Tri à plat Q° 30 Recours à entretien en équipe

10.2.2. Valeur accordée à une vision globale de la situation complexe de l'élève : vers la coopération éducative

L'éthique appliquée au suivi du parcours de l'élève nous conduit donc à aborder l'aspect multidimensionnel de l'approche éducative du C.P.E..

Huit types de questions sont associés à ce domaine d'investigation pour comprendre comment les C.P.E. élaborent leur vision complexe de la situation de l'élève et de quelle manière ils coopèrent en équipe éducative pour mieux appréhender la situation de leurs élèves.

- les limites au champ scolaire (Q° 21) ;
- l'approche multidimensionnelle (Q° 14-15) ;
- l'approche complexe de l'élève (Q° 27) ;
- les échanges d'informations en équipe (Q° 28) ;
- les frontières des domaines professionnels C.P.E./A.S./I.S./C.O.P./P.P. (Q° 23-26) ;
- les entretiens en collaboration (Q° 29) ;
- la volonté de partager des informations (Q° 31) ;
- la collaboration avec l'équipe vie scolaire (Q° 33).

La **diversité des champs** pouvant être abordés en entretien s'illustre dans les réponses à la Q° 21 : 94,3% des répondants pensent que les domaines abordés avec l'élève en entretien peuvent dépasser les limites du champ strictement scolaire.

Nous pouvons comparer ce résultat avec les réponses à la Q° 27 relative à **l'approche complexe de l'élève** : 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 ?

Les 148 C.P.E. ayant répondu par l'affirmative à la Q° 21 (les champs extra-scolaires peuvent être abordés en entretien) sont à 80% « tout à fait » d'accord avec l'idée selon

laquelle la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité, contre 55% seulement des 9 C.P.E. ayant répondu par la négative à la Q°21. Cependant, aucun d'entre eux ne pense que la connaissance de l'élève dans ces différentes dimensions n'est « pas du tout » importante pour l'accompagner dans sa scolarité¹²¹.

	Nb	% cit.
Pas du tout	0	0,0%
Plutôt non	0	0,0%
Cela dépend	10	6,4%
Plutôt oui	24	15,3%
Tout à fait	123	78,3%
Total	157	100,0%

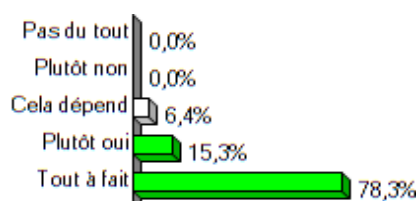


Figure 15 : Tri à plat Q° 27 Approche complexe de l'élève

Pour préciser la réponse, la question 14 à choix multiples invitait les C.P.E. à indiquer **quels champs de la vie de l'élève** pouvaient être abordés en entretien individuel. Nous présentons les résultats par ordre d'apparition des items dans le questionnaire ; cet ordre ne semble pas avoir influé sur les réponses étant données les variations des taux tout au long de la liste. L'ensemble des items proposés a recueilli un fort taux de réponses, qui dénote une **propension à prendre en considération les différentes dimensions de la vie de l'élève pour accompagner l'élève**.

Q°14 : Lorsque l'entretien avec un élève conduit à aborder différents champs de sa vie, quels sont ceux que vous pouvez être amené(e) à investir ?

	Nb	% obs.
Ses résultats scolaires.	154	95,7%
Son assiduité scolaire.	157	97,5%
Son état de santé physique (maladie, sommeil, alimentation, etc).	142	88,2%

¹²¹ Le tableau Excell de croisement des réponses aux Q° 21 et 27 figure en annexe 21.

Son état de santé psychique (bien-être, mal-être, anxiété, peur, etc.).	150	93,2%
Sa situation et sa vie familiales (structure familiale, fratrie, etc.).	151	93,8%
Sa vie amicale et/ou amoureuse.	114	70,8%
Ses relations avec les enseignants.	147	91,3%
Sa situation socio-économique (difficultés économiques, conditions de logement, etc.).	123	76,4%
Ses loisirs.	133	82,6%
Autre	26	16,1%
Total	161	

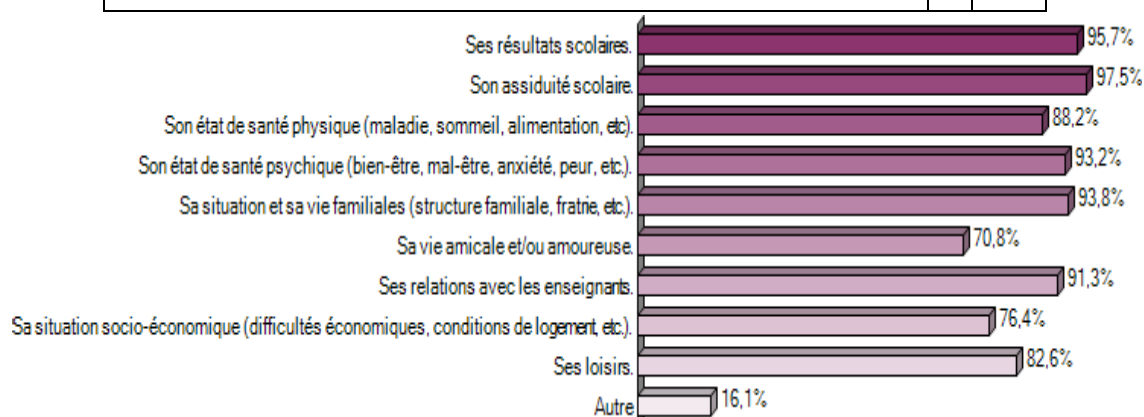


Figure 16 : Réponses à Q°14 Approche multidimensionnelle

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Parmi les réponses « autre » (Q°15), nous trouvons 40 propositions pour 27 répondants:

- ce qui concerne le futur de l'élève : son ou ses projet(s) (9), vœux d'orientation (4), ses envies, ambitions et désirs d'avenir (6) ;
- ce qui est relatif à son organisation scolaire : sa méthodes de travail (4) ;
- la dimension psychosociale : sa relation avec les autres (4), son bien être à l'école (1) ;
- un aspect de sa santé : la consommation éventuelle de produits stupéfiants (2) ;
- le système de pensée de l'élève : ses choix dans sa façon d'être, ses valeurs et normes (1), sa vision du monde (2) ;
- l'expérience scolaire de l'élève : son parcours au sein de l'institution (3) ;
- son statut d'adolescent (1) ;

- sa pratique sportive (1) ;
- L'impossibilité de répondre précisément : la liste ne pouvant être exhaustive (1), les thèmes abordés étant très variables selon le fonctionnement de l'établissement et la présence de personnels de santé et sociaux (1).

La variété des thèmes abordés en entretien avec les élèves illustre bien cette attention du C.P.E. à leur vécu, à leurs expériences dans et hors l'école, caractéristique d'une éthique du *care* dans la relation éducative.

Nous avons également croisé les résultats à la Q° 27 (« Approche complexe de l'élève ») avec ceux de la Q°12 (« Fonction d'accompagnement ») pour voir si l'importance pour le C.P.E. de la connaissance de l'élève dans ses différentes dimensions peut être liée au fait d'estimer effectuer une fonction d'accompagnement. Les résultats confirment une forte dépendance entre ces deux variables avec la mesure du Khi 2 :

Fonction d'accompagnement	Cela dépend			Plutôt oui			Tout à fait			Total	
Approche complexe de l'élève	Eff.	%	Rep.	Ecart	Eff.	%	Rep.	Ecart	Eff.	%	Rep.
Cela dépend	2	20%		+ TS	2	20%			6	60%	- PS
Plutôt oui	0	0%			10	41,7%		+ TS	14	58,3%	- TS
Tout à fait	3	2,4%			13	10,6%		- TS	107	87%	+ TS
Total	5	3,2%			25	15,9%			127	80,9%	

Réponses effectives : 157 Non-réponse(s) : 2 Taux de réponse : 98,7%
p-value = < 0,01 ; Khi2 = 24,78 ; ddl = 4,00 (La relation est très significative)

Figure 17 : **Tri croisé Q°27 Approche complexe de l'élève / Q°12 Fonction d'accompagnement**

Les C.P.E. s'étant inscrits majoritairement dans une approche multidimensionnelle de l'élève, il nous paraît ensuite opportun de connaître la manière dont ils se positionnent vis-à-vis des autres acteurs de l'établissement.

Nous savons d'une part, d'après les réponses à la Q°28 sur les « **échanges d'information en équipe** », que 84,8% des participants échangent « assez » (28,7%) ou « très souvent » (56,1%) avec leurs collègues sur leurs entretiens menés avec les élèves¹²².

Cela confirme l'idée que le C.P.E. n'isole pas sa relation à l'élève du reste de son activité dans l'établissement, et s'appuie sur d'autres collègues en fonction de leur champ d'expertise.

¹²² 13,4% n'échangent qu'occasionnellement et 1,9% échangent très rarement avec leurs collègues.

C'est à l'occasion de ces échanges qu'il peut croiser son regard avec celui les autres professionnels qui participent à la veille éducative.

Les questions 23, 24, 25 et 26 concernent les **frontières entre les domaines professionnels des C.P.E. et de leurs collègues de l'établissement**. 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.

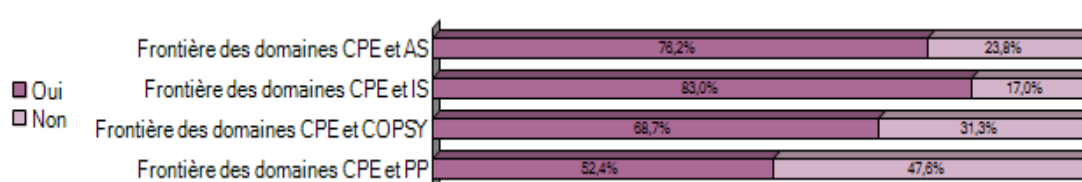


Figure 18 : Tris multiples Q° 23-24-25-26 Frontières des domaines professionnels

Cette **frontière plutôt ténue entre le domaine d'intervention du P.P. et celui du C.P.E.** nous permet de revenir à l'idée du C.P.E. pédagogue, par la conscience ici exprimée par près de la moitié des CPE interrogés d'effectuer un travail qui peut relever en partie du champ d'intervention habituel du P.P.

A propos des **entretiens en collaboration**¹²³, nous savons que plus de 87% des CPE interrogés peuvent ressentir le besoin de solliciter un collègue de l'établissement pour mener un entretien. Dans les faits, les réponses à la question 29 nous indiquent que 73,2% ont occasionnellement ou souvent l'occasion de mettre en pratique cet entretien en équipe. Un écart de 14 points entre ces deux chiffres laisse donc penser que la volonté et même le besoin de mener des entretiens en collaboration avec d'autres acteurs de l'établissement sont importants mais pas toujours satisfaits dans l'exercice de la profession.

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

Moyenne = 3,11 Ecart-type = 0,94

¹²³ Q° 30, voir supra p.228.

	Nb	% cit.
Jamais	1	0,6%
Rarement	7	4,5%
Occasionnellement	34	21,7%
Assez souvent	46	29,3%
Très souvent	69	43,9%
Total	157	100,0%

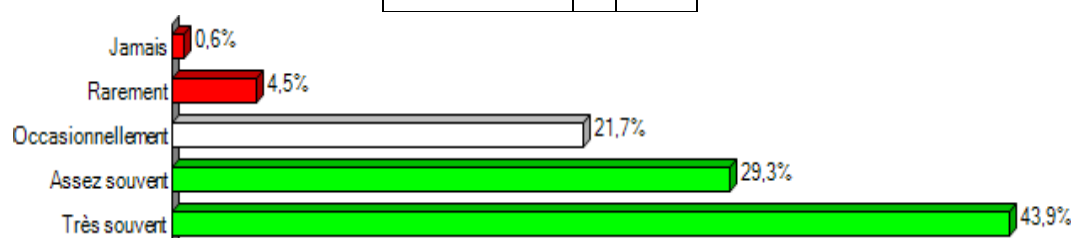


Figure 19 : Tri à plat Q° 29 Entretiens en collaboration

Dans le partage d'informations, **l'équipe de vie scolaire** joue également un rôle important : pour l'ensemble des professionnels interrogés (Q° 33), les personnels de vie scolaire éclairent leur vision des situations d'élèves, quelles que soient leurs modalités d'organisation du travail de suivi comme le tableau l'indique ci-dessous. Les entretiens avec les C.P.E. ont dévoilé le rôle important qu'ils peuvent jouer dans la veille éducative par la vigilance qu'ils exercent et la connaissance particulière de l'élève qu'ils acquièrent sur le terrain. Ces résultats montrent que **l'organisation du service de vie scolaire peut également être pensée de manière à faciliter cette collaboration** et améliorer le suivi de l'élève.

Les personnels de votre équipe du service vie scolaire vous apportent-ils des informations scolaires ou personnelles sur vos élèves ?

	Nb	% cit.
Oui, ils ont la responsabilité de classes dans le suivi de l'assiduité et/ou punitions.	70	44,6%
Oui, ils n'ont pas la responsabilité de classes mais nous échangeons de manière régulière.	61	38,9%
Oui, ils n'ont pas la responsabilité de classes et ces échanges sont informels et irréguliers.	26	16,6%
Non.	0	0,0%
Total	157	100,0%

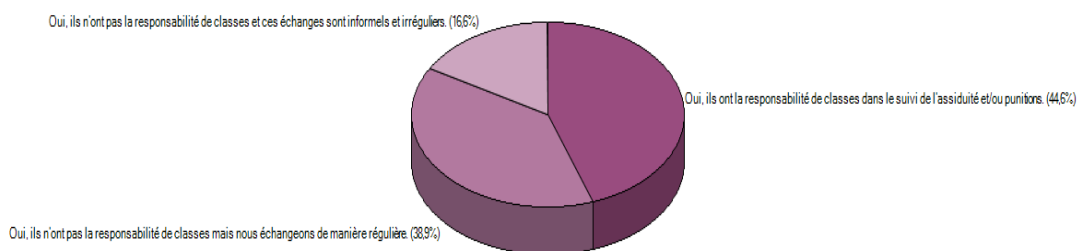


Figure 20 : Tri à plat Q° 33 Collaboration avec l'équipe vie scolaire

10.2.3. Valeur accordée au statut d'accompagnant dans la relation : une posture en équilibre entre considération de l'individu et de la norme collective

Les tensions dans le triangle pédagogique du C.P.E. entre l'axe de socialisation et l'axe de la relation d'accompagnement, sont explorées à partir des questions suivantes :

- bienveillance et cadre du règlement intérieur (R.I.) (Q° 49) ;
- objectifs de l'entretien (Q° 50) ;
- référence au cadre (Q° 47-48) ;
- systématisation du recours aux punitions (Q° 45) ;
- proposition des punitions et sanctions (Q° 46) ;
- positionnement face à exclusion de cours (Q° 51) ;

Les réponses à la Q° 49 sur la **conciliation du respect du cadre avec la bienveillance** confirment l'idée de dépassement d'une vision traditionnelle des tensions entre l'individuel et le collectif qui affecteraient la relation éducative C.P.E. élève. Pour deux tiers des participants, il est possible de conjuguer la stricte application de la règle avec une attitude bienveillante envers l'élève. Ce résultat complète notre interprétation des entretiens dans ce domaine : **la posture adoptée par les C.P.E. relève d'une autorité éducative au sens de l'auctoritas, qui vise à assurer un cadre protecteur à l'intérieur duquel la relation éducative peut se déployer avec l'élève.** Le cadre du règlement intérieur n'empêcherait donc pas de se positionner dans une attitude d'écoute et d'affection pour l'élève, pour rejoindre l'idée de *care* combinant sentiments d'affection et de responsabilité. Néanmoins nous devons également prendre en compte la proportion non négligeable de C.P.E. (31,2%) qui estiment qu'**il peut exister une incompatibilité entre application du règlement et bienveillance.**

Selon vous, la bienveillance à l'égard d'un(e) élève et le strict respect de l'application du règlement intérieur sont-ils toujours compatibles ?

	Nb	% cit.
Oui	108	68,8%
Non	49	31,2%
Total	157	100,0%

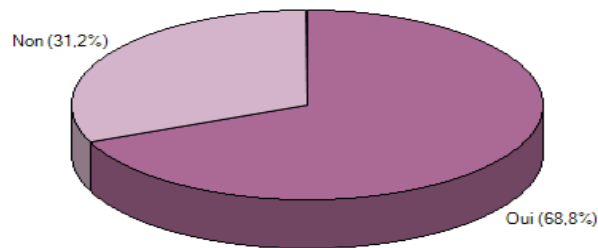


Figure 21 : Tri à plat Q° 49 Bienveillance et cadre du R.I.

Avec la Q°50 portant sur les « **objectifs de l'entretien** », nous avons cherché à affiner les réponses précédentes : plus de 95% des répondants peuvent aborder au cours d'un même entretien la question du règlement intérieur et celle d'une aide personnalisée qui dépasse le cadre strictement scolaire. Nous pouvons en conclure que même si les C.P.E. se posent la question de la pertinence de l'application du cadre réglementaire à certains moments de l'entretien mené avec l'élève, cela ne les empêche pas d'avancer avec lui dans la recherche de solutions qui peuvent intéresser sa vie scolaire mais aussi personnelle. Ces réponses nous laissent entrevoir, comme pour les résultats du T.A.L.¹²⁴, la **possibilité d'un ajustement de la posture par assouplissement ou éloignement momentané du cadre.**

Vous arrive-t-il au cours d'un même entretien, d'aborder la question de l'aide personnalisée (pédagogique, psychologique, sociale, familiale) et de rappeler le cadre en référence au règlement intérieur ?

	Nb	% cit.
Oui	150	95,5%
Non	7	4,5%
Total	157	100,0%

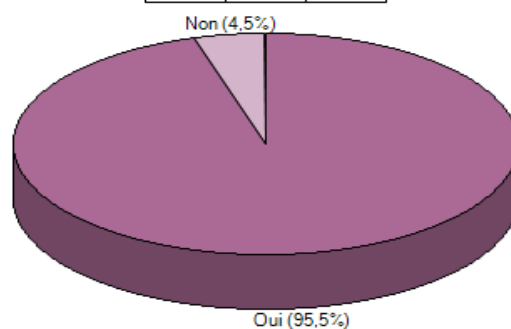


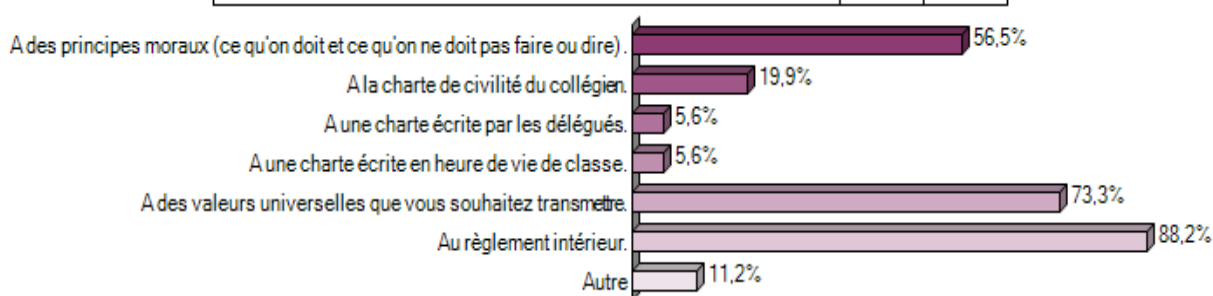
Figure 22 : Tri à plat Q° 50 Objectifs de l'entretien

¹²⁴ cf. Supra p.207

Les questions 47 et 48, relatives à la « **référence au cadre** », nous permettent maintenant de nous informer sur la nature des références à visée normalisatrice utilisées par les C.P.E. :

Quand vous avez besoin de ramener l'élève dans un cadre socialisant, à quoi vous référez-vous ?

	Nb	% obs.
A des principes moraux (ce qu'on doit et ce qu'on ne doit pas faire ou dire).	91	56,5%
A la charte de civilité du collégien.	32	19,9%
A une charte écrite par les délégués.	9	5,6%
A une charte écrite en heure de vie de classe.	9	5,6%
A des valeurs universelles que vous souhaitez transmettre.	118	73,3%
Au règlement intérieur.	142	88,2%
Autre	18	11,2%
Total	161	



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Figure 23 : Réponses à la Q° ouverte 47 Référence au cadre

La synthèse des réponses « Autre » à la question 48¹²⁵ est présentée ci-dessous (le nombre de propositions du même thème est indiqué entre parenthèses) :

- Les valeurs dans la vie sociale en dehors de l'école : valeurs et règles de vie familiales (5), réflexion par analogie avec d'autres domaines tels le sport, code de la route (2).
- Le rapport à la Loi : la Loi (4), les règles de vie collective (1).
- Le vécu subjectif de l'élève : les propres valeurs de l'élève (3), le bon sens (1), l'empathie (1), l'expérience extra-scolaire (2).
- La réflexion sur la société : les problématiques sociétales (2), l'histoire (1).
- En fonction du travail fait avec l'élève et/ou la classe (1).
- Le bénéfice pour l'élève (1).

Le règlement intérieur est cité en première position comme référence à un cadre socialisant, suivi de très près par des valeurs universelles et des principes moraux : une majorité de C.P.E. ne prend pas seulement pour appui la prescription réglementaire de l'établissement mais dialogue avec l'élève autour des valeurs et de la morale. Est-ce dans une

¹²⁵ 19 répondants ont renseigné cet item.

position de guide, qui pose le cadre des principes moraux, ou dans celle de l'accompagnateur, qui suscite une réflexion morale chez l'élève ?

Les autres propositions (Q° 48) nous permettent d'imaginer qu'il ne s'agit pas uniquement de faire une leçon de morale à l'élève, mais de l'amener à réfléchir par analogie avec sa vie familiale ou extra-scolaire, en référence à ses propres valeurs et à son vécu. Le C.P.E. fait appel à l'intersubjectivité de ses élèves, les amenant, à partir de leur propre expérience, à prendre conscience des faits et des idées et à construire un nouveau savoir dans un espace commun qu'il partage avec le C.P.E. **La relation CPE ↔ élève peut s'enrichir par la création de cet espace-tiers dans lequel les deux sujets vont pouvoir adhérer ensemble à des références communes.**

Signalons également, que le rapport à la loi et à la vie collective est cité à cinq reprises, rappelant que le C.P.E. participe à la formation du citoyen et à son insertion sociale, et que la vie dans l'établissement reste une « *propédeutique à la vie sociale* » (Warzee, 2008, [n.p.]). Des outils de construction des apprentissages citoyens sont également mobilisés par certains C.P.E., charte de civilité du collégien annexée à chaque R.I. de collège, ou bien charte élaborée par les élèves eux-mêmes lors de séquences éducatives (formation des délégués et heure de vie de classe).

Les réponses aux questions 45 (« **systématisation du recours aux punitions** ») et 46 (« **proposition des punitions ou sanctions** »), nous renseignent sur le rapport à la règle entretenu par les C.P.E. et les ajustements de la posture opérés dans ce domaine pour réagir aux problèmes de vie scolaire rencontrés avec les élèves accompagnés.

Pour près de 80% des C.P.E., le recours à la punition n'apparaît pas comme une réponse systématique à un comportement inadapté vis-à-vis du règlement intérieur.

Selon vous, la réponse à un comportement d'élève inadapté au regard du règlement intérieur implique-t-elle obligatoirement le recours à une punition ?

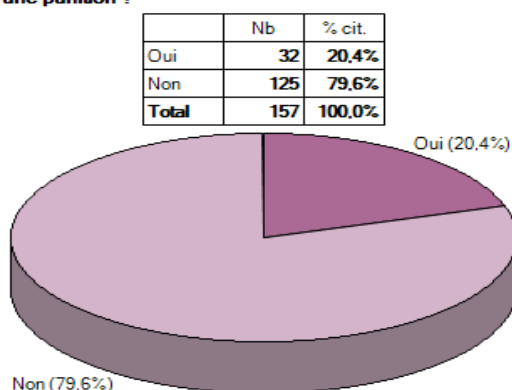


Figure 24 : Tri à plat Q° 45 Systématisation du recours aux punitions

Nous apprenons avec les réponses à la question 46 que plus de 73% des C.P.E. peuvent ressentir des difficultés à décider d'une punition ou à proposer une sanction. Ce chiffre important nous renvoie aux limites de la théorie de la justice qui consiste à répondre par des principes universels et abstraits aux **problèmes de morale posés par des situations singulières**.

Vous arrive-t-il de ressentir des difficultés à décider d'une punition ou d'une proposition de sanction ?

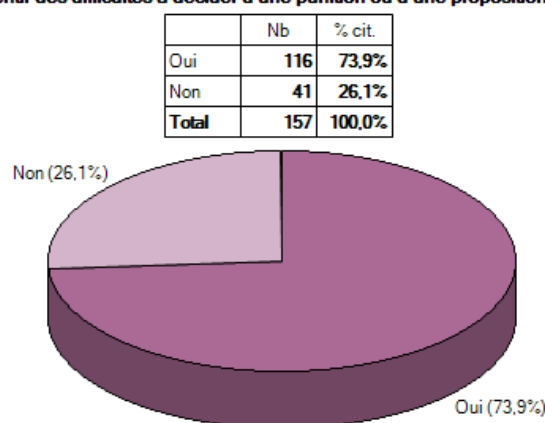


Figure 25 : Q° 46 Tri à plat Proposition des punitions ou sanctions

Le croisement des deux variables montre une faible significativité de la relation¹²⁶ : les C.P.E. éprouvant des difficultés à décider d'une procédure disciplinaire ne pensent pas obligatoirement que le recours à la punition ne doit pas être systématique, et réciproquement. 88% de notre échantillon, soit 138 personnes, ont répondu « oui » à au moins l'une des deux questions. Une démarche éducative fondée sur le dialogue et l'analyse de la situation, qui relève davantage de l'éthique du *care*, permettrait pour une majorité de C.P.E. de prendre des décisions en tenant compte des besoins de chacun. Cependant c'est une démarche qui paraît moins facile qu'une application stricte du règlement.

Si nous ajoutons les résultats obtenus à la question 51 concernant le « **positionnement face à une exclusion de cours** », l'adoption d'une éthique du *care* apparaît de manière plus évidente, face au sentiment d'injustice perçu par les C.P.E. dans le traitement de situations problématiques sur le plan disciplinaire : 91% des répondants préfèrent prendre en compte la situation dans sa singularité lorsqu'une exclusion de cours leur paraît abusive, plutôt que d'appliquer le R.I. sans considération des caractéristiques de la situation.

¹²⁶ Voir Annexe 23.

Face à une exclusion de cours que vous qualifieriez d'abusives, quelle attitude adoptez-vous ?

	Nb	% cit.
Indulgence vis-à-vis de l'élève.	4	2,5%
Application du règlement intérieur comme pour les autres exclusions.	10	6,4%
Prise en compte des paramètres de la situation pour évaluer celle-ci.	143	91,1%
Total	157	100,0%

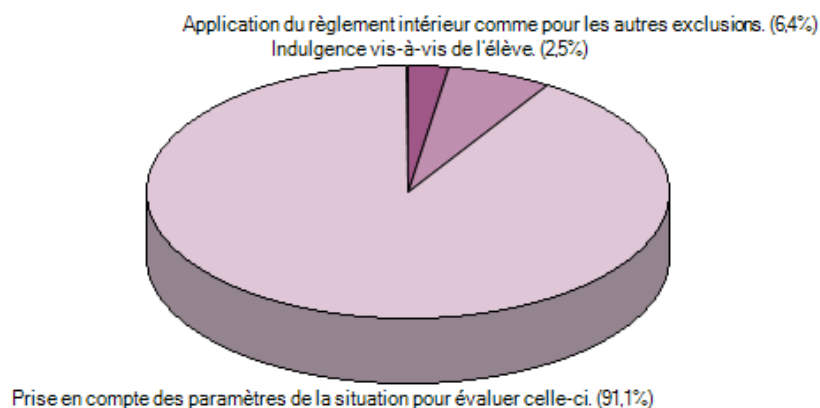


Figure 26 : Question 51 Positionnement face à exclusion de cours

10.2.4. Expression de savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec l'élève : guide ou accompagnateur ?

L'analyse de contenu a montré la mise en œuvre d'un processus de co- construction du C.P.E. avec l'élève. Sur ce chemin parcouru avec l'élève, le C.P.E. nous est apparu alternativement dans la posture du compagnon qui partage une réflexion et dans celle du guide qui donne une direction pour maintenir l'activité de l'élève.

Les questions associées à cette notion de cheminement portent sur :

- la durée de l'entretien (Q°4) ;
- la volonté d'autonomisation (Q° 41) ;
- l'enrôlement de l'élève dans une stratégie (Q° 39) ;
- la responsabilisation de l'élève (Q° 44).

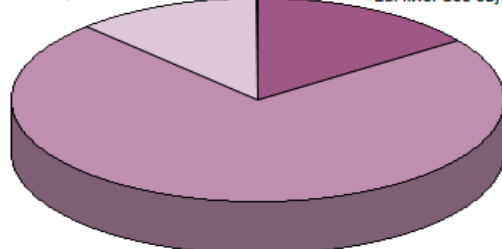
Le **facteur temps**, comme l'a montré le T.A.L.¹²⁷, est très présent dans les discours des C.P.E.. Nous nous demandons si les professionnels interrogés peuvent apporter des précisions dans ce domaine, et si leur rapport au temps est rationalisé pour accompagner les élèves.

¹²⁷ Voir Supra p.210.

Lors d'un entretien avec un(e) élève, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?

	Nb	% cit.
Lui fixer des objectifs à suivre.	24	15,3%
Lui demander de fixer des objectifs à suivre.	114	72,6%
Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/ de lui.	19	12,1%
Total	157	100,0%

Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/ de lui. (12,1%) Lui fixer des objectifs à suivre. (15,3%)



Lui demander de fixer des objectifs à suivre. (72,6%)

Figure 27 : Tri à plat Q°4 Durée de l'entretien

Il est certain que l'entretien individuel avec l'élève n'est jamais prolongé au-delà d'une durée de 45 minutes considérée comme suffisante pour avancer dans la discussion. La moitié des C.P.E. au moins s'accorde sur une moyenne de 20 à 45 minutes, mais un nombre important (24,6%, soit près d'un quart de l'échantillon) n'est pas en mesure d'évaluer précisément le temps passé avec l'élève en entretien. Une volonté des professionnels de **se rendre disponible et à l'écoute** des élèves est perceptible ici, comme s'il n'était pas possible de déterminer le temps nécessaire à l'entretien avant d'en avoir défini les objectifs.

Avec la question 41 relative à la **volonté d'autonomisation**, une meilleure connaissance des buts éducatifs des C.P.E. peut nous aider à comprendre dans quelle mesure le C.P.E. peut tenir une posture en équilibre entre le souci de l'organisation de la vie collective d'une part, et le désir d'accompagner l'élève sur son propre chemin de vie d'autre part. L'accompagnement de l'élève, tel que nous l'avons défini sur le plan théorique et reconnu dans l'interprétation des entretiens¹²⁸, procède-t-il d'une intention réelle des professionnels ?

Pour près de 73% des C.P.E., le but est bien de rendre l'élève autonome, en n'exigeant pas de lui de suivre les prescriptions éducatives, mais en l'invitant à se fixer des objectifs. L'élève est accompagné de manière à qu'il soit maître de ses décisions sur son avenir.

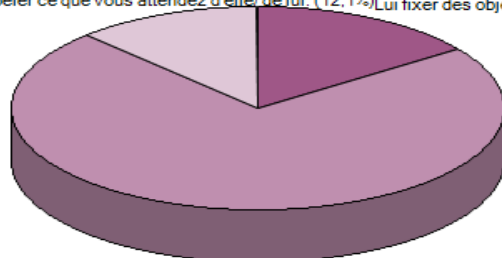
Les deux autres types de réponse s'inscrivent davantage dans le guidage (« lui rappeler ce que vous attendez d'elle/de lui ») voire le contrôle (« lui fixer des objectifs à suivre »). Nous ne savons pas si l'autonomisation ne reste pas un but à atteindre pour ces répondants, mais avec des moyens différents d'action. Nous notons néanmoins que les modalités d'autonomisation ne relèvent pas dans ces deux cas d'une pratique d'étayage propre à l'accompagnement selon Vial (2006, p.1).

¹²⁸ Voir Supra p.189

Lors d'un entretien avec un(e) élève, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?

	Nb	% cit.
Lui fixer des objectifs à suivre.	24	15,3%
Lui demander de fixer des objectifs à suivre.	114	72,6%
Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/ de lui.	19	12,1%
Total	157	100,0%

Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/ de lui. (12,1%) Lui fixer des objectifs à suivre. (15,3%)



Lui demander de fixer des objectifs à suivre. (72,6%)

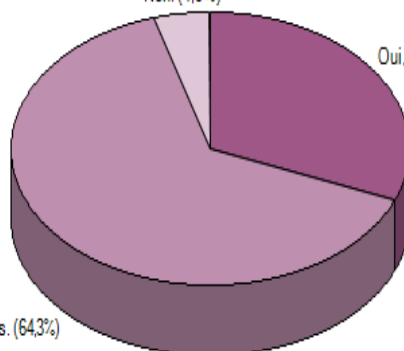
Figure 28 : Tri à plat Q° 41 Volonté d'autonomisation

La question 39 relative à **l'enrôlement de l'élève dans la stratégie éducative** vise à évaluer plus précisément de quelle manière les C.P.E. cherchent à associer les élèves à un processus de co- construction de leur parcours scolaire.

Au cours de l'entretien, définissez-vous une stratégie avec l'élève pour répondre à ses difficultés/problèmes ?

	Nb	% cit.
Oui, quels que soient l'objectif et la nature de l'entretien.	49	31,2%
Oui, dans certains cas.	101	64,3%
Non.	7	4,5%
Total	157	100,0%

Non. (4,5%)



Oui, dans certains cas. (64,3%)

Figure 29 : Q°39 Enrôlement élève dans stratégie

Cette volonté de co-construction, *avec* l'élève, est présente chez plus de 95% des C.P.E., dans tous les cas pour les uns, uniquement en fonction de la situation pour les autres. L'idée d'un **partage sur le chemin de l'élève** est donc communément admise, comme un principe d'action pour un tiers des répondants, comme s'il n'était pas envisageable d'agir ni d'avancer sans l'accord ni la participation de l'élève. Pour deux tiers des répondants, tout est affaire de situation : il existe certains cas pour lesquels il n'est pas envisagé de faire participer l'élève aux décisions qui le concernent. Nous ne cherchons pas à établir des profils de C.P.E., et encore moins de bons et de plus ou moins bons C.P.E., en fonction de leur volonté et de leur aptitude à responsabiliser plus ou moins l'élève dans l'évolution de son parcours. La prudence nous invite à éviter toute généralisation, notre échantillon étant trop limité, et notre démarche ayant essentiellement une fonction de vérification des données des entretiens par l'analyse de ce questionnaire. Nous pouvons cependant confirmer cette tendance des C.P.E. à rechercher la participation de l'élève dans le **dialogue éducatif** pour le responsabiliser dans son parcours, finalement dans une posture d'accompagnateur vers l'autonomie.

La question de **la responsabilisation de l'élève** est posée de manière plus précise dans la question 44, dans la continuité des propos des C.P.E.¹²⁹ qui ont expérimenté le fait d'associer l'élève aux décisions disciplinaires le concernant, en lui demandant de formuler une proposition de réparation. Nous avons également interprété certains propos des professionnels interviewés comme l'expression d'une volonté de s'éloigner de la représentation du surveillant général chargé de faire appliquer le règlement par des décisions disciplinaires¹³⁰. Nous nous rendons compte à travers le questionnaire que la pratique qui consiste à responsabiliser l'élève dans la prise de décision le concernant est assez courante, puisqu'elle est partagée par plus de 83% des professionnels de notre échantillon.

Vous arrive-t-il de demander à l'élève de proposer lui-même une réponse à une infraction au règlement intérieur qu'il a commise ?

	Nb	% cit.
Oui, assez souvent.	43	27,4%
Oui, parfois.	88	56,1%
Non.	26	16,6%

¹²⁹ Voir en particulier l'entretien avec Sarah, Annexe 17.

¹³⁰ Voir l'entretien avec Muriel, Annexe 12.

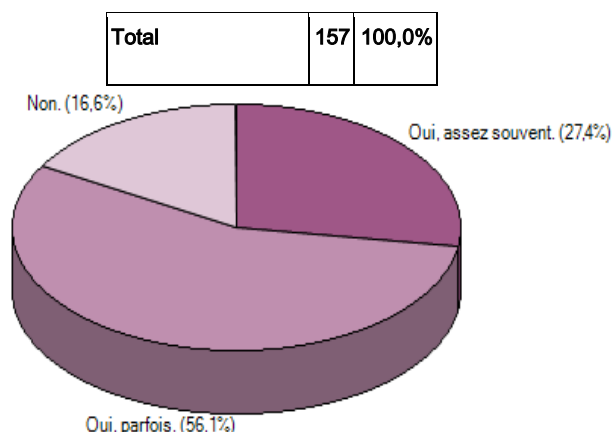


Figure 30 : Tri à plat Q° 44 Responsabilisation de l'élève

10.2.5. Capacité à repérer les besoins et les signes de difficulté : vigilance et attention à l'autre de l'accompagnateur

Nous avons relevé dans l'analyse de contenu le souci de l'autre et la prise en compte de ses besoins comme caractéristiques d'une éthique de la relation instaurée par les C.P.E. avec leurs élèves. Les questions associées à ce domaine nous permettent d'explorer dans la pratique professionnelle ce qui peut relever de ce que nous engloberons sous le terme de bienveillance éducative :

- la priorité des réponses aux demandes d'entretien (Q° 11) ;
- l'évaluation de la durée d'entretien (Q° 3) ;
- l'accompagnement de l'élève (Q° 52).

La question 11 relative à la **priorité accordée à une demande d'entretien** vise à nous renseigner sur la disponibilité des C.P.E. : celle-ci semble essentielle à une majorité des répondants. 58% des personnes interrogées considèrent en effet qu'une demande d'entretien de la part d'un élève doit être satisfaite dans la journée. 14% des professionnels interrogés placent le curseur « priorité » au niveau de la semaine, et un même pourcentage déclare que le caractère prioritaire dépend de l'élève. Nous aurions pu créer une question associée à cette modalité, pour connaître les motifs pour lesquels la demande d'entretien doit être traitée dans la journée ou dans la semaine. Cependant notre objectif n'est pas de constituer des catégories précises de types de situations, et nous recherchions tout d'abord à **évaluer un degré de disponibilité que nous associons à l'importance accordée aux besoins des élèves**.

Lorsqu'un élève demande à vous rencontrer sans que vous soyez informé(e) du motif, estimez-vous que cela constitue :

	Nb	% cit.
Une urgence : demande à satisfaire immédiatement.	21	13,4%
Une priorité : demande à satisfaire dans la journée.	91	58,0%
Une demande à prendre en compte dès que possible : demande à satisfaire dans la semaine.	22	14,0%
Cela dépend de l'élève	23	14,6%
Total	157	100,0%

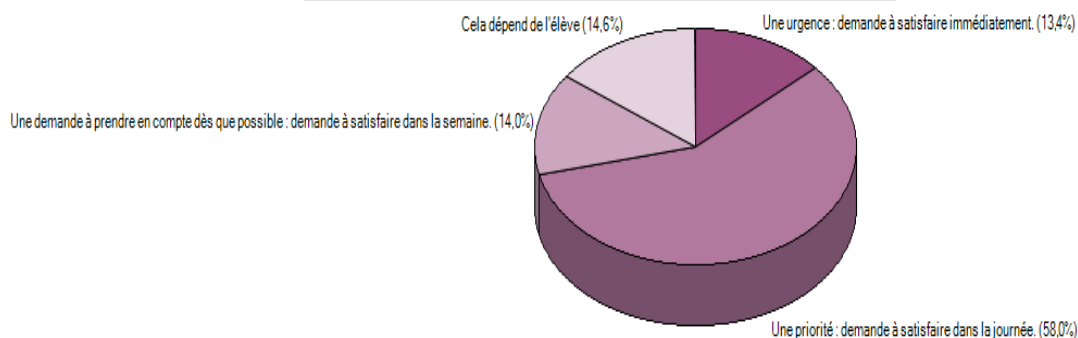


Figure 31 : Tri à plat Q°11 Priorité de réponse à une demande d'entretien

Dans la question suivante (Q° 3 ouverte), « comment évaluez-vous le **temps nécessaire à un entretien avec un élève** ? », les occurrences les plus fréquentes concernent les termes associés à l'idée d'un ajustement du temps en fonction de la situation et/ou de l'attitude de l'élève. Elles sont indiquées entre parenthèses dans ce qui suit. Les C.P.E. évaluent le temps nécessaire (9) à l'entretien en « fonction » (48) de, cela « dépend » (25) de différents paramètres et en particulier de l'élève (51) :

- le problème, ou la problématique (13) de l'élève ;
- le motif (12), l'objet (10), le sujet (10) ou la raison (3) de l'entretien ;
- ce qui a été abordé (14), le contenu (7) de l'entretien ;
- la connaissance (3) de l'élève par le C.P.E. ;
- la qualité (4) des interactions (3), le niveau de compréhension (2) de l'élève ;
- l'attitude (4) de l'élève, son besoin (2), sa réactivité (2), sa réceptivité, sa posture (1), son implication (1), sa collaboration (1), son ressenti (1) ;
- la disponibilité de l'élève (1), du C.P.E (1).

La durée de l'entretien n'est donc pas programmée à l'avance dans la majorité des cas. Elle résulte d'une décision prise au cours de l'entretien par le C.P.E. en fonction du déroulement de celui-ci et des caractéristiques de la relation.

La question 52, « Selon vous quelle est **la qualité essentielle chez un C.P.E. pour accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif** ? », permet de

recueillir les principaux attributs de l'accompagnement exprimés le plus fréquemment par les professionnels. Le mot « qualité » a été préféré à celui de « compétence » dans cette question pour susciter des réponses qui ne soient pas influencées par la connaissance des compétences prescrites dans le référentiel spécifique du C.P.E..

- L' « écoute » (47) et l' « écoute bienveillante » (1).
- La « bienveillance » (33).
- Une « autorité bienveillante » (10).
- L' « empathie » (9).
- La « patience » (9).
- La « rigueur » (9), le fait d'être rigoureux (1), « rigoureux et bienveillant » (1), et la « rigueur bienveillante » (1).
- La « fermeté » (7) et la « fermeté bienveillante » (1).
- La « justice » (1) et la « capacité à être juste » (7).
- La « disponibilité » (7).
- L' « attention » prêtée aux élèves (6).

Certains répondants ont rencontré des difficultés pour se limiter à une seule qualité. Nous avons relevé une réponse représentative de l'ensemble des termes utilisés par les C.P.E. pour qualifier une attitude d'accompagnant : *« faire preuve d'autorité bienveillante, être juste, sincère et ne pas oublier que ce sont des enfants... »*.

10.2.6. Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif : le compagnon ?

Afin de vérifier si les procédés repérés dans l'analyse des entretiens pour favoriser le dialogue éducatif, sont communément utilisés par un grand nombre de C.P.E., nous avons formulé trois questions relatives à :

- l'incitation à la verbalisation (Q° 40) ;
- des procédés d'aide au dialogue (Q° 42-43).

Avec la question 40 qui porte sur **l'incitation à la verbalisation**, nous avons choisi un cas précis et assez courant de situation d'entretien, l'élève reçu par le C.P.E. à la suite d'un rapport disciplinaire, pour mettre en évidence les modalités selon lesquelles les C.P.E. donnent la parole à l'élève sur son propre vécu. Les résultats montrent une **volonté de donner la parole à l'élève** sur les faits qui ont motivé l'entretien avant d'engager le dialogue

éducatif : aucun des répondants ne débute directement l'entretien par un propos en référence au règlement intérieur. Plus de 70% d'entre eux donnent d'abord la parole à l'élève en le questionnant sur la raison de sa convocation. 20% des répondants souhaitent informer l'élève de la teneur du rapport avant de lui demander des explications tandis que près de 6% relatent eux –mêmes les faits. Dans le premier cas le C.P.E. ne prend pas position dans l'incident qui a entraîné l'écriture d'un rapport disciplinaire : il le rapporte à l'élève par la médiation de la lecture d'un compte-rendu des faits et engage le dialogue avec lui après une certaine mise à distance de l'incident ayant provoqué le rapport. A l'inverse, lorsqu'il relate lui-même ces faits, il se substitue à l'auteur du rapport pour engager le dialogue avec l'élève, et ne se positionne plus comme médiateur. Il s'inscrit alors davantage dans une posture de garant d'une forme de morale.

Lorsque vous recevez un(e) élève suite à un rapport mentionnant une infraction au règlement intérieur, comment abordez-vous la situation en premier lieu ?

	Nb	% cit.
Vous lui lisez d'abord le rapport puis vous lui demandez de s'expliquer.	32	20,4%
Vous lui relatez d'abord les faits puis vous lui demandez de s'expliquer.	9	5,7%
Vous lui demandez d'abord s'il connaît la raison de votre convocation.	116	73,9%
Vous lui rappelez d'abord le règlement intérieur puis vous lui rappelez les faits.	0	0,0%
Total	157	100,0%

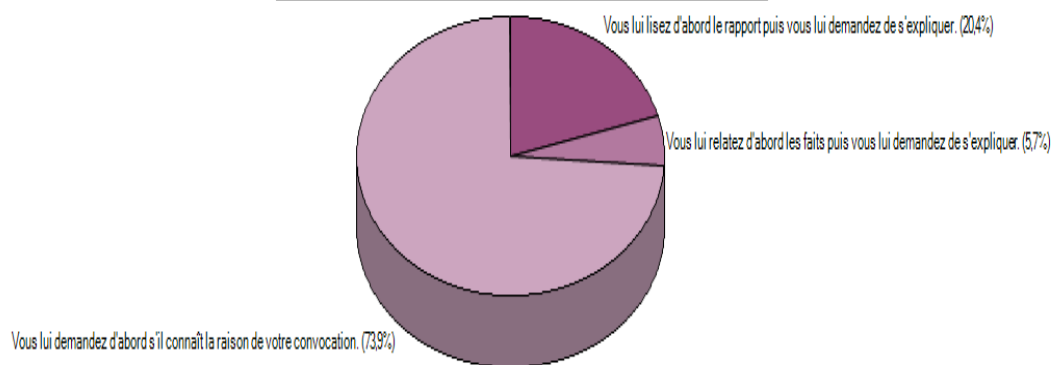
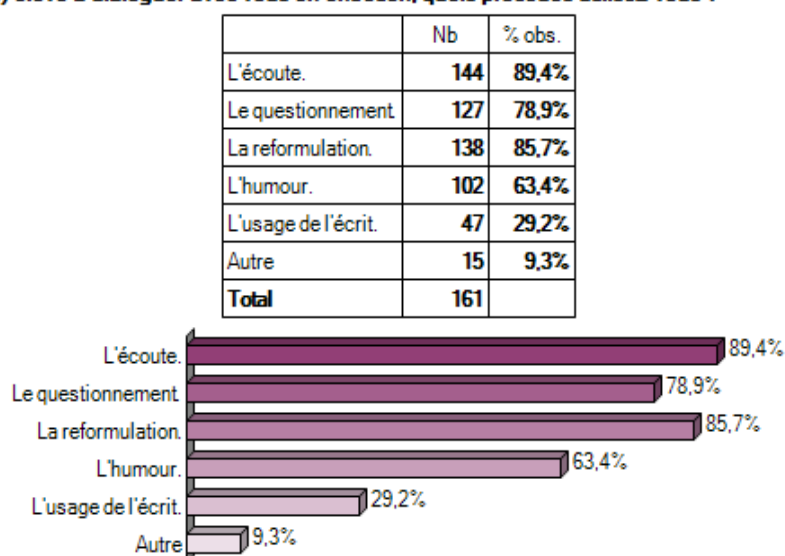


Figure 32 : Tri à plat Q° 40 Incitation à la verbalisation

Dans la question 42, nous avons repris les **principaux procédés d'aide au dialogue** mis en évidence par l'analyse de contenu des entretiens pour en évaluer l'usage chez les C.P.E..

Pour aider un(e) élève à dialoguer avec vous en entretien, quels procédés utilisez-vous ?



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Figure 33 : Tri à plat Q° 42 Procédés d'aide au dialogue

Les taux de réponse dans les différents items montrent que ces pratiques peuvent être considérées comme courantes dans l'ensemble de la population des C.P.E.. Pour ouvrir à d'autres possibilités d'agir, nous avons recueilli avec la question 43 les propositions autres que les nôtres. Les réponses formulées par 15 C.P.E. de l'échantillon sont riches sur le plan lexical car nous comptons dans la liste entière plus de 97% de hapax, ou « *choses dites une seule fois* » (Lebart et Salem, 1988, p.313), sur l'ensemble des formes. Ces propositions suggèrent des **attitudes de mise en confiance** déjà dévoilées par les entretiens comme : « l'écoute », « la patience », « l'humour » et « l'empathie », « la manière de s'asseoir », l'explicitation de « rituels » de l'entretien. Nous retrouvons aussi le recours à l'écrit, par l'usage de « schémas », et la vision globale de la situation de l'élève par une approche décentrée de son problème (« *je peux m'éloigner brièvement de l'aspect nodal du problème pour avant de l'aborder recueillir des éléments périphériques* »).

10.2.7. Utilisation de l'écrit : des objets tiers dans la relation d'accompagnement

Cinq questions sont associées à cette thématique de la place de l'écrit durant l'entretien :

- Question 1 sur la « grille d'entretien » ;
- Questions 19 et 20 relatives aux « outils supports d'entretien » ;
- Questions 37 et 38 concernant les « outils de suivi avec l'élève ».

Les réponses à la question 1 nous informent que 16,6% seulement des répondants préparent une **grille ou trame d'entretien** avant de recevoir un élève. Nous nous sommes interrogée sur l'influence de l'expérience professionnelle (Q° 55) sur ces réponses, et nous ne pouvons pas conclure à une relation significative entre ces variables¹³¹ :

- Sur les 26 répondants qui préparent une grille d'entretien, 6 ont moins de 5 ans d'ancienneté (23%), 4 ont entre 5 et 10 ans (15%), 16 ont plus de 10 ans (62%) ;
- Sur les 131 C.P.E. ayant répondu non, 16 ont moins de 5 ans d'ancienneté (12%), 16 ont entre 5 et 10 ans (12%) et 99 ont plus de 10 ans (76%).

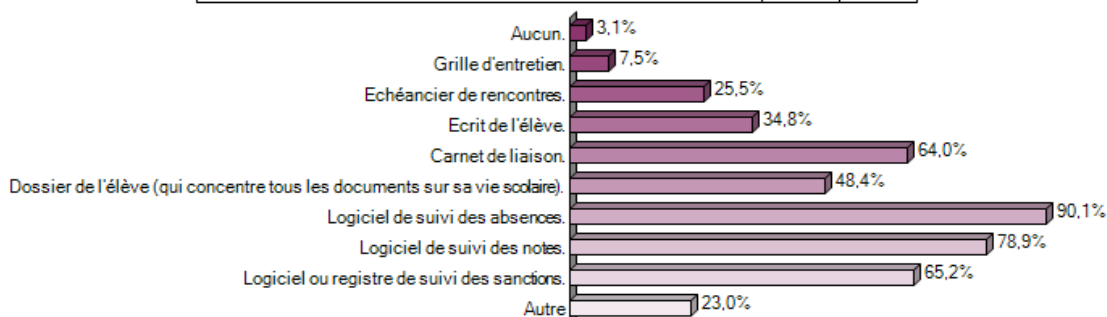
D'autres supports écrits ont été évoqués lors des entretiens : les questions 19 et 20 visent à préciser **la diversité et la nature de ces outils d'entretien**. Nous remarquons que le lien est régulièrement fait au cours de l'entretien avec les indicateurs de vie scolaire (les absences et dans une moindre mesure, les sanctions) et les indicateurs pédagogiques (les notes). Le carnet de liaison, outil de communication et de suivi de l'élève, est utilisé en entretien par 63% des C.P.E. Le dossier de l'élève qui fournit des éléments d'information sur son parcours l'est aussi par 48% des répondants.

Les autres types d'écrits nous intéressent pour connaître davantage les pratiques professionnelles moins institutionnelles qui permettent d'impliquer l'élève dans la construction de son parcours. L'analyse des entretiens a rendu compte de l'utilisation d'échéanciers de rencontres, mais aussi de l'écriture par les élèves de récits de situation ou de bilans d'entretiens, leur donnant l'occasion d'un retour réflexif sur leur situation : les réponses au questionnaire confirment le recours à ce type d'écrits comme le tableau ci-dessous nous l'indique.

¹³¹ Tri croisé effectué sous Excell et confirmé par Sphinx (voir Annexe 24)

Utilisez-vous des outils comme supports pour les entretiens individuels ?

	Nb	% obs.
Aucun.	5	3,1%
Grille d'entretien.	12	7,5%
Echéancier de rencontres.	41	25,5%
Ecrit de l'élève.	56	34,8%
Carnet de liaison.	103	64,0%
Dossier de l'élève (qui concentre tous les documents sur sa vie scolaire).	78	48,4%
Logiciel de suivi des absences.	145	90,1%
Logiciel de suivi des notes.	127	78,9%
Logiciel ou registre de suivi des sanctions.	105	65,2%
Autre	37	23,0%
Total	161	



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Figure 34 : Réponses à la Q° 19 Outils supports d'entretien

Les réponses à la question 20, « outils d'entretien _Autre » complètent cet inventaire des outils les plus courants :

- les « fiches de suivi » (11) et « feuille nominative » (1), qui peuvent être confiées à l'élève pour établir un bilan régulier, ou rester dans le bureau du C.P.E. pour rassembler les informations confidentielles et les éléments de suivi ;
- le « cahier personnel » (8), « carnet répertoire » (1) ou « journal de bord » (1) dans lequel le C.P.E. prend des « notes » issues des entretiens¹³² ;
- les « rapports » (7) des enseignants, disciplinaires ou pas.

Nous y trouvons des supports qui intéressent uniquement le C.P.E. pour la pratique du suivi, et des supports d'un travail en commun mené par le C.P.E. avec la participation de l'élève.

A la suite de la question 39 (« Au cours de l'entretien, définissez-vous une stratégie avec l'élève pour répondre à ses difficultés/problèmes ? », les C.P.E. ayant répondu « oui » ont été invités à préciser :

¹³² Dans un cas, le C.P.E. y mentionne la nature de la demande d'entretien « avec l'accord de l'élève ».

- question 37 : s'ils utilisaient des outils supports pour définir cette stratégie avec l'élève.
- question 38 : dans l'affirmative, quels outils.

Notre échantillon de C.P.E. est **très partagé sur la question des outils supports à la définition d'une stratégie en collaboration avec l'élève** : 51% ont répondu « oui » à cette question. Le support le plus fréquemment cité et permettant la participation active de l'élève à la stratégie éducative est la « fiche de suivi » (43). Dans une moindre mesure, nous trouvons également le « contrat » (d'engagement, d'accompagnement, de tutorat) (7) et l'échéancier (6). Notre hypothèse de réflexion émise dans l'analyse de contenu sur la fiche de suivi se confirme néanmoins ici : cet outil de travail avec l'élève paraît particulièrement adapté à une démarche d'accompagnement par les possibilités d'étayage qu'il offre : *« ça peut être une fiche de suivi, fixer des entretiens réguliers, se fixer des objectifs écrits... »* ; *« FICHE DE SUIVI, EMPLOI DU TEMPS A TENIR, METHODES DE travail, methodes d organisation etc. »*.

10.2.8. Mise en évidence de l'implicite et créativité dans et pour l'action: l'accompagnement comme relation autopoïétique

L'analyse des verbatim a montré que les C.P.E. pouvaient modifier leur posture pendant l'entretien pour répondre aux besoins de l'élève et du moment, adopter une attitude plus souple et rassurante si nécessaire, ou au contraire réaffirmer la règle en forçant parfois le ton, quitte à jouer un rôle. C'est un élément d'analyse en faveur de la nature autopoïétique de la relation d'accompagnement nouée par le C.P.E. avec l'élève. La relation peut être vue comme une unité organisationnelle d'un réseau de productions, dont les composants participeraient de manière rétroactive à la régénération de composants qui contribueraient eux-mêmes à la production de ce réseau (Varela, Maturana et Uribe, 1974, p.188)¹³³. Il résulte de cette propriété *« qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation »* (Varela, 1989, p. 45). Elle se produit elle-même à travers ses interactions avec l'environnement et maintient son organisation malgré les modifications de ses composants.

¹³³ « The autopoietic organization is defined as a unity by a network of productions of components which (i) participate recursively in the same network of productions of components which produced these components, and (ii) realize the network of productions as a unity in the space in which the components exist. »

A l'intérieur de la relation, des manières de faire et de penser se créent, structurent la relation et la modifient, de façon à ne pas créer de rupture qui mettrait en péril la relation elle-même, et à évoluer dans une interdépendance avec l'environnement.

Les capacités d'adaptation et d'innovation dévoilées par les C.P.E. lors des entretiens pour faire face à la singularité des situations éducatives, peuvent difficilement être explorées dans un questionnaire. Nous avons néanmoins cherché à approfondir cette idée d'une évolution de l'action éducative au sein même de la relation à travers 4 domaines de questions :

- Q°2 « approche de l'entretien » ;
- Q° 17 et 18 : « rituel d'accueil » ;
- Q° 7-8-9 et 10 : « modalités d'accueil élève sollicitant/convoqué » et « Conditions d'installation de l'élève sollicitant/convoqué » ;
- Q° 16 : « intérêt de la formation à l'entretien ».

De même que l'analyse des entretiens a pu révéler une modification de la posture des C.P.E. en fonction des situations d'entretien relatées, les réponses à la question 2 sur **l'approche de l'entretien** montrent que pour 86,7% des répondants, l'accueil de l'élève et la manière d'aborder le sujet de l'entretien diffèrent selon le type d'entretien souhaité. 5% considèrent que cela dépend de la situation. Ces résultats nous renseignent sur la question de la posture du C.P.E., objet de notre recherche et susceptible de varier dans un équilibre fragile entre socialisation et accompagnement des élèves.

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)
Moyenne = 3,45 Ecart-type = 0,98

	Nb	% cit.
Pas du tout	3	1,9%
Plutôt non	10	6,4%
Cela dépend	8	5,1%
Plutôt oui	29	18,5%
Tout à fait	107	68,2%
Total	157	100,0%

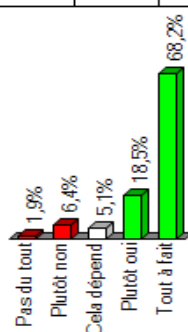


Figure 35 : Réponses à Q° 2 Approche de l'entretien

Puisque notre échantillon de la population était composé de sept femmes et trois hommes pour les entretiens, et à la lumière des travaux de Gilligan sur la théorie de Kohlberg, nous avons voulu vérifier avec le questionnaire à plus grande échelle si cette adaptabilité de la posture de dépendait pas du sexe des C.P.E.. Le croisement de ces deux variables par le logiciel Sphinx ne permet pas de conclure à une relation entre elles, les réponses des femmes et des hommes se distribuant de la même manière pour les différents items.

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)
Vous êtes :

	Pas du tout		Plutôt non		Cela dépend		Plutôt oui		Tout à fait		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Un homme	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	12	27,9%	28	65,1%	43	100,0%
Une femme	2	1,8%	9	7,9%	7	6,1%	17	14,9%	79	69,3%	114	100,0%
Total	3	1,9%	10	6,4%	8	5,1%	29	18,5%	107	68,2%	157	

La relation n'est pas significative.



Figure 36 : Tri croisé Q°2 Approche de l'entretien / Q°53 Homme ou Femme

Nous avons ensuite recherché une possible dépendance de cette variable en fonction de l'ancienneté et du cadre d'exercice des C.P.E. (type d'établissement et classement éventuel en éducation prioritaire). L'ancienneté dans le métier, le fait d'exercer en collège, lycée professionnel, général ou technologique, de travailler ou non dans un établissement en éducation prioritaire, n'influencent pas non plus la variabilité de l'approche éducative du C.P.E.¹³⁴

Pour explorer cette question de la posture, et vérifier si l'existence de rituels constatée à l'analyse des entretiens s'avérait coutumière dans la pratique des C.P.E., nous avons demandé aux C.P.E. s'ils avaient un **rituel d'accueil pour débiter l'entretien** (Q° 17) : 49% (soit un nombre de 77) ont répondu « oui ». Lorsque ceux-ci sont interrogés sur la nature de ce rituel (Q°18), la forme la plus fréquemment rencontrée dans les réponses est « bonjour » (19) et « s'asseoir » (18)¹³⁵. La « politesse » est citée à 6 reprises.

¹³⁴ Les tableaux de résultats de tri croisé de ces variables figurent en annexe 25.

¹³⁵ En comprenant les formes associées (« assieds-toi », « asseyez-vous »).

En effectuant une lecture flottante du corpus de réponses, nous avons relevé d'une part celles qui étaient caractéristiques d'une posture relevant d'une attitude de *care*, d'autre part celles qui marquaient une posture très axée sur le cadre.

Les réponses qui illustrent une attitude tournée vers l'autre, attentive et à l'écoute des besoins, comportent des indicateurs :

- de respect et de considération de l'autre :

« je marque nettement une attention à l'élève accueilli et quelle que soit la raison de sa venue je lui marque un intérêt perceptible. Je lui manifeste clairement qu'il compte dans cet établissement et qu'il y a toute sa place, c'est la raison pour laquelle je le reçois quelle que soit la nature de l'entretien qui va suivre »

« bonjour + le prénom de l'élève (très apprécié par l'élève qui se sent reconnu, la difficulté étant de les retenir!), et une invitation à s'asseoir »

- d'écoute de l'autre :

« Différent selon le motif d'entretien. En général, trouver un endroit serein, me montrer détendue et à l'écoute »

« simple, en trois temps : bonjour, assieds toi, je t'écoute »

- d'intérêt pour l'expérience et le vécu de l'élève :

« avant de rentrer dans le sujet, savoir comment ça va et comment se passe sa scolarité »

« le faire asseoir, lui demander comment ça va, comment il se sent dans l'établissement ».

Quelques réponses montrent au contraire une posture qui s'appuie en premier lieu sur la définition d'un cadre précis à donner à la relation :

« faire asseoir, (re)expliquer le rôle du cpe, faire le point depuis notre dernière rencontre.... »

« S'installer physiquement, donner un cadre en rappelant certains éléments »

« Préciser le cadre de mon intervention et de l'entretien. ce qui l'amène à me rencontrer, les limites de l'entretien, ma posture, la confidentialité ou pas »

« l'élève reste debout »

« salutation respectueuse, lever sa veste, mettre son sac au sol »

Entre ces deux approches tournées l'une sur l'élève, l'autre sur le cadre de la relation éducative, nous notons des propositions moins marquées en termes de type de posture :

« le bonjour de rigueur »

« "Bonjour", "Assieds-toi", je resitue l'objectif de l'entretien »

« Si je suis à l'initiative de l'entretien, je demande à l'élève s'il sait pourquoi je veux le voir. Je le fais asseoir »

« La politesse, l'ordre du jour de la convocation, l'installation de l'élève face au CPE, la durée de l'entretien et un RDV OU PAS sur l'après entretien.»
« politesse (bonjour) et objet de l'entretien »

Les questions 7 à 10 nous permettent d'envisager de manière plus concrète les modalités d'adaptation de la posture du C.P.E. en fonction de l'évolution de la relation d'accompagnement de l'élève. Nous avons questionné les C.P.E. sur leurs **manières d'accueillir l'élève en fonction de l'origine de la situation d'entretien : une sollicitation de l'élève ou une convocation du C.P.E..** En effet, l'analyse des discours des C.P.E. a montré que leur posture pouvait se définir en partie par leur décision de laisser l'élève debout pendant l'entretien ou au contraire de l'inviter à s'asseoir. Ces manières d'accueillir l'élève constituent selon nous un rituel dans l'entretien.

La question 7 nous renseigne sur les **modalités d'accueil de l'élève sollicitant un entretien** : nous apprenons que lorsque c'est l'élève qui est demandeur, plus de 99% des répondants envisagent de le faire asseoir, dont 30% uniquement dans certains cas.

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau pour solliciter un entretien :

	Nb	% cit.
Vous le faites systématiquement asseoir.	108	68,8%
Vous le laissez debout.	1	0,6%
Vous le faites asseoir dans certains cas.	48	30,6%
Total	157	100,0%

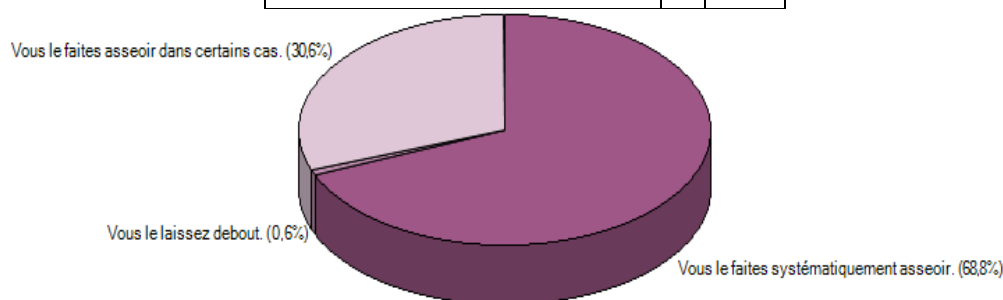


Figure 37 : **Q° 7 Modalités d'accueil élève sollicitant**

Avec la question 8, nous obtenons des précisions sur les cas dans lesquels l'élève peut être invité à s'asseoir :

- lorsque le C.PE. sait qu'il va être disponible et/ou que l'entretien va durer un certain temps : « *temps disponible ou non* » ; « *Quand l'entretien va durer plus de 5 minutes* » ; « *Quand j'ai du temps à lui accorder immédiatement* » ;
- en fonction des besoins de l'élève et/ou d'un état de mal être : « *quand l'élève semble très mal par exemple* » ; « *Selon la gravité du sujet* » ; « *si je ressens qu'il a effectivement besoin de parler et non pas de perdre du temps sur le cours suivant* » ;
- quand le motif n'est pas lié à une infraction au règlement intérieur : « *Dans le cas d'un entretien de recadrage par exemple un élève n'est pas systématiquement invité à s'asseoir, particulièrement en début d'entretien* » ; « *Il reste debout si je le vois pour le réprimander* » ; « *Jamais dans le cas d'un rappel à la règle* ».

La question 9 nous renseigne maintenant sur les **modalités d'accueil de l'élève convoqué ou invité pour un entretien** : la proportion de C.P.E. décidant de laisser l'élève debout est un peu plus grande mais toujours minoritaire. Il reste encore 97% de professionnels qui envisagent de faire asseoir l'élève, dont seulement 56% de façon systématique. Le nombre est en légère diminution par rapport à la question 7, mais il reste représentatif d'une volonté de créer les conditions d'une relation bienveillante pour l'accompagnement de l'élève.

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau suite à une convocation/invitation de votre part :

	Nb	% cit.
Vous le faites systématiquement asseoir.	88	56,1%
Vous le laissez debout.	5	3,2%
Vous le faites asseoir dans certains cas.	64	40,8%
Total	157	100,0%

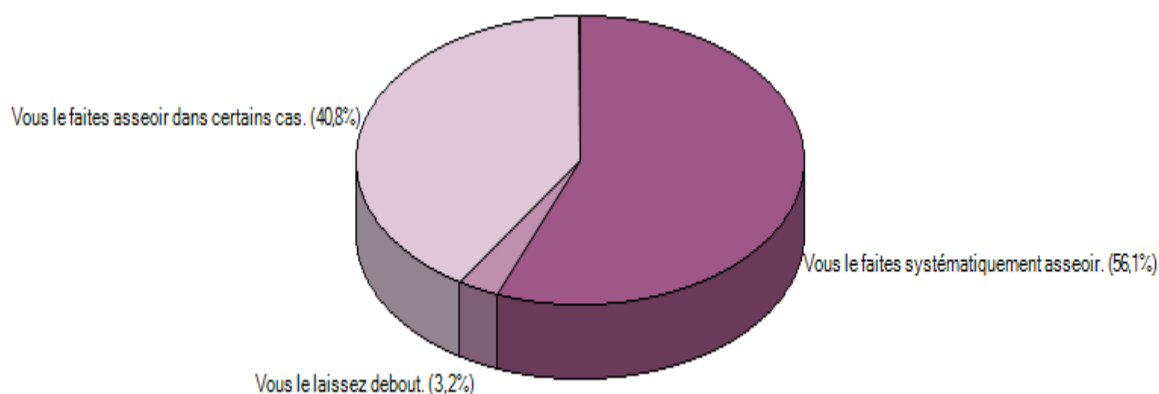


Figure 38 : Tri à plat Q° 9 Modalités d'accueil élève convoqué/invité

Le traitement des réponses à la question 10, « si vous le faites asseoir dans certains cas, précisez », nous renseigne sur les **motivations des C.P.E. pour décider de leurs conditions d'accueil de l'élève convoqué ou invité.**

La référence au règlement intérieur est plus fréquente que dans le cas de l'élève sollicitant, ce qui s'explique par le fait qu'une convocation d'élève risque davantage de faire suite à un problème de comportement ou de manquement à la règle : « *Si c'est pour lui "passer un savon" il reste debout. Et je le fais relever s'il s'est assis sans y être invité* » ; « *Je ne l'autorise pas à s'asseoir uniquement si je souhaite un rappel à l'ordre unilatéral, directif et sans échange ou s'il y a eu de l'insolence caractérisée... d'abord debout... ensuite assis...* » ; « *Si l'élève a commis une faute il reste debout* » ; « *Jamais dans le cas d'un rappel à la règle* » ; « *s'il est en règle avec le RI* » ; « *Reste debout en général si sanction* ».

En revanche les C.P.E. précisent qu'un élève convoqué ou invité est naturellement invité à s'asseoir s'il n'y a pas lieu de poser un cadre strict en référence à la règle : « *Dès lors qu'il est question de lui apporter une aide, un soutien.. , parler d'un projet ou l'aider à livrer ses angoisses* » ; « *Lorsque l'entretien nécessite que je prenne du temps au regard de son objectif (nature des informations à transmettre et des échanges souhaités, motif de l'entretien important,...)* » ; « *lorsque je souhaite entamer le dialogue* » ; « *La plupart du temps je lui demande de s'asseoir sauf si c'est pour une affaire courante (30 secondes)* » ; « *lorsque je suis dans une démarche d'aide, de conseil, d'écoute, d'accompagnement* ».

La question de la **formation à l'entretien** a également été posée pour prolonger et approfondir les données issues des interviews :

- Question 16¹³⁶ : les C.P.E. pensent-ils qu'une formation est nécessaire, utile ou inutile pour la pratique de l'accompagnement individualisé ?

Ils sont 65% à penser qu'elle est nécessaire et 33% qu'elle est utile, ce qui montre l'importance accordée à cette pratique dans leur activité professionnelle et le besoin de la professionnaliser.

- Question 60 : comment se sont-ils formés aux techniques de suivi individuel ?

Nous constatons cependant que la formation à l'entretien s'est faite principalement sur le terrain pour 63,7% des répondants. Elle s'est effectuée en formation initiale pour 24%

¹³⁶ Tableaux des résultats en annexe 20.

seulement des C.P.E., tandis que 12% ont pu suivre des stages de formation spécifique en formation continue ou pas.

Ce décalage avec les chiffres d'une formation effective sur la pratique de l'entretien nous interroge sur l'adéquation de la formation initiale aux besoins des futurs C.P.E. dans ce domaine.

Chapitre 11. Limites de la méthodologie

A l'issue du traitement des données de nos corpus d'entretien et du questionnaire en ligne, nous devons revenir sur notre méthodologie pour en dégager les limites et envisager des possibilités de les discuter ou de les dépasser.

Les limites identifiées concernent la place du chercheur, l'échantillonnage et la conception des questions de l'enquête.

Nous avons déjà évoqué la question de la familiarité du chercheur¹³⁷ pour justifier notre place dans cette recherche. Nous n'avons donc pas la prétention d'avoir adopté une attitude de neutralité pour tenter de découvrir la vérité du discours de chacun des C.P.E. interviewés. Notre problématique, si elle n'a jamais été exprimée face aux interviewés, a néanmoins constitué le fil conducteur de nos entretiens de recherche et guidé nos interventions et nos relances. Nous avons tenté par une attitude impliquée et des interactions dynamiques avec les C.P.E., de recueillir des propos susceptibles d'éclairer notre compréhension du phénomène de tensions entre la relation d'accompagnement et l'organisation de la vie collective par le C.P.E.. Cela a nécessité la mobilisation de la « *conscience discursive* » (Legavre, 1996, p.220) des professionnels, leur capacité à mettre en mots leur vécu, par des interventions ciblées et choisies pour favoriser l'émergence de souvenirs de leur expérience passée.

En bornant notre échantillonnage pour les entretiens à un même bassin de formation, nous avons interviewé des C.P.E. exerçant dans des établissements de types différents tant dans leur niveau de recrutement des élèves que dans les caractéristiques socioculturelles de leurs élèves, mais aucun professionnel de l'éducation prioritaire. Notre objectif était en effet de recueillir des éléments de connaissance d'une pratique professionnelle, non de déterminer des liens entre des styles professionnels et des contextes d'exercice. Cependant les discours des C.P.E. ont dévoilé pour quatre d'entre eux une expérience antérieure en éducation prioritaire, et nous savons que le vécu professionnel auquel chacun fait référence s'appuie sur des

¹³⁷ Voir Supra Chapitre 8, p.134.

compétences qui résultent d'une expérience sédimentée et d'expériences épisodiques (Rogalski et Leplat, 2011, p.5).

Ensuite, l'analyse quantitative des questionnaires pour vérification de l'analyse compréhensive des entretiens, nous a donné l'occasion de croiser les données recueillies auprès des 30% de C.P.E. exerçant en éducation prioritaire avec celles des professionnels non affectés en éducation prioritaire. Avec cet échantillon de 159 répondants, qui n'a pas vocation à constituer un échantillon représentatif pour une analyse explicative, nous pouvons analyser les données par tri croisé entre la variable « éducation prioritaire » (question 59) et des variables relatives aux manières d'agir des C.P.E.. Nous obtenons des résultats en faveur d'une relation significative dans deux cas seulement¹³⁸ :

- Par tri croisé avec la question 7 (Modalités d'accueil élève sollicitant) : plus des deux tiers des C.P.E. n'exerçant pas en éducation prioritaire font systématiquement asseoir l'élève sollicitant un entretien, contre la moitié seulement de ceux travaillant en éducation prioritaire. Nous pourrions envisager l'hypothèse d'une moindre disponibilité en établissement de l'éducation prioritaire du fait de la fréquence de situations d'urgence en vie scolaire dans ces profils d'établissement. Cependant nous ne prétendons pas à une généralisation des résultats sur cet échantillon, car ce type de comparaison mériterait d'être effectué toutes choses égales par ailleurs, donc en tenant compte de « *l'effet établissement* » (Draelants et Dumay, 2005, p.4) lié à sa culture, son climat et aux logiques d'action de ses acteurs.
- Par tri croisé avec la question 21 (Limites au champ scolaire) : la relation est considérée comme significative puisque 100% des C.P.E. de l'éducation prioritaire répondent « oui » contre 91% pour les professionnels non affectés en éducation prioritaire. Mais le différentiel de taux de réponses négatives est seulement de 10%, donc à manier avec prudence. Cela porte cependant à penser que les C.P.E. exerçant en éducation prioritaire sont confrontés à des situations socio-économiques, culturelles et familiales assez lourdes de conséquences sur la scolarité des élèves pour considérer de manière évidente que l'accompagnement individuel de l'élève puisse mener à dépasser les limites du champ scolaire.

Pour toutes les autres questions, les taux de réponse ne varient pas en fonction de l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire.

¹³⁸ Voir Annexe 26 : Tris croisés en fonction de la variable Education prioritaire.

L'échantillonnage pour le questionnaire aurait pu être effectué au-delà des frontières de notre académie. Telle était notre intention au début de notre recherche, mais nous nous sommes rendu compte qu'il était particulièrement difficile de solliciter par mail des professionnels en dehors d'un cadre dans lequel nous bénéficions de la confiance des corps d'inspection. Nous considérons que l'éthique du chercheur doit tenir compte de la déontologie professionnelle en usage dans les domaines d'activité qu'il explore et qu'il n'est pas concevable de diffuser une enquête auprès de professionnels en poste sans l'aval de leur hiérarchie. Nous avons donc préféré nous centrer sur notre académie dans laquelle il était possible, déontologiquement mais aussi techniquement, de soumettre l'enquête à l'ensemble des professionnels sous couvert de leur IA-IPR et de leur chef d'établissement.

Les questions fermées du questionnaire étaient destinées à vérifier voire consolider les résultats de l'analyse des discours des C.P.E.. Elles ne conduisent pas à une modélisation des pratiques car nous avons vu pour ces différentes questions qu'il pouvait nous manquer des explications pour éclairer des réponses en nombre moindre, comme pour les questions 34 et 35 sur la capacité à percevoir ses limites d'éducateur et le partage du suivi de l'élève qui peut y répondre.

Enfin, à l'analyse des réponses du questionnaire, nous avons regretté d'avoir posé la question sur l'impact de l'action du C.P.E. sur le bien-être des élèves¹³⁹ sans avoir demandé au préalable si la réalisation du bien-être de l'autre était un objectif éducatif. Ainsi nous ne pouvons pas affirmer si les 34,4% ont répondu qu'ils n'estimaient pas améliorer significativement le bien-être de leurs élèves parce que ce n'est pas leur objectif ou bien parce qu'ils pensent ne pas avoir assez d'influence dans ce domaine.

Conclusion de la troisième partie

Nous avons exposé dans cette partie une méthode compréhensive pour répondre à notre hypothèse d'une mise en équilibre de la posture du C.P.E. entre deux axes en tension : celui sur lequel se situe le C.P.E. lorsqu'il accompagne individuellement l'élève dans son parcours, et celui par lequel il contribue à la socialisation des élèves par l'organisation de la vie collective dans l'établissement.

¹³⁹ Question 22, voir Supra p. 222.

L'analyse d'entretiens menés en premier lieu auprès de dix C.P.E. nous a conduit à étudier chaque discours dans sa singularité pour en dégager les caractéristiques identitaires individuelles puis dans l'ensemble du corpus pour en déterminer les dimensions majeures constitutives d'une identité professionnelle commune. Les résultats de l'analyse qualitative principale ont été complétés par ceux issus d'une analyse statistique automatisée du langage (T.A.L.). Dans ces deux phases nous avons éprouvé la nécessité de considérer attentivement le contexte d'utilisation des mots dans les verbatim pour découvrir les objectifs poursuivis par les professionnels, et à travers eux les valeurs accordées à l'action éducative et les modalités adoptées pour y parvenir, qui définissent la *praxis* du professionnel.

Dans une seconde étape, l'enquête par questionnaire diffusée en ligne aux professionnels de l'académie d'Aix-Marseille nous a permis de recueillir des données complémentaires, que nous avons traitées sur le plan quantitatif (questions fermées) et qualitatif (questions ouvertes), afin de procéder à une vérification de l'analyse des discours de C.P.E. et d'affiner notre connaissance de leurs intentions éducatives et de leurs manières d'agir.

C'est une synthèse de l'ensemble des résultats obtenus par ces deux méthodes que nous présentons maintenant, en mettant en lien le bilan de l'analyse des entretiens avec les précisions apportées par l'enquête, et en nous reposant sur notre cadre théorique de l'accompagnement.¹⁴⁰

Dans l'interprétation des résultats, nous avons pu apercevoir les différentes figures de l'accompagnant (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]).

L'éthique relationnelle des C.P.E. se fonde sur un rapport au temps propice à la fonction d'étayage de l'accompagnement et une attitude caractérisée par un souci de l'autre, que nous rapprochons de l'éthique du *care*. Nous y décelons la figure de l'accompagnateur et celle du compagnon, toutes deux orientées vers l'élève.

L'accompagnateur est celui qui éveille l'esprit de l'autre et lui permet de tisser des liens entre les différentes dimensions de son vécu. Il permet à l'élève de s'ouvrir à l'autre dans le dialogue et l'oriente sur le chemin de son émancipation en lui permettant de rester maître de son parcours.

L'accompagnement, en tant que **cheminement avec l'autre** et vers son devenir, s'inscrit dans la durée : le rapport au temps diffère selon la situation que rencontre le C.P.E. et les priorités qu'il va définir. C'est pourquoi il est difficile de prévoir ou même d'évaluer le temps

¹⁴⁰ Sans répéter les analyses présentées dans les chapitres précédents, nous avons choisi quelques extraits caractéristiques de verbatim pour illustrer les résultats principaux de la méthode qualitative et nous mettons entre parenthèse les références aux questions (Q°) de l'enquête.

nécessaire à un entretien individualisé (Q° 3 - 4). C'est ce qui est exprimé dans les propos des C.P.E. qui inscrivent leur action sur du long terme et font référence dans leurs objectifs éducatifs à l'idée de co- construction (Q°13) :

« on n'a pas toujours une réponse, euh, et puis des fois il faut du temps quoi ! »
(Elena, ligne 120-121).

« l'entretien qui prend un bout de temps, où on prend le temps de se poser, de réfléchir, et euh d'essayer de poser des objectifs aussi » (Clotilde, ligne 122-123).

« Et d'essayer sur des petites choses concrètes d'avancer doucement, en la revoyant, en essayant de voir si ça progresse en fait. » (Elena, ligne 161-162).

Les C.P.E. peuvent différer ou déléguer partiellement une action de suivi éducatif (Q° 34-35-36) lorsqu'il leur semble que le moment n'est pas propice à l'instauration d'une relation dialogique dans laquelle l'élève pourra s'exprimer et exercer un regard critique sur son propre vécu scolaire (Q° 39-41). Ils engagent un travail en équipe, sollicitent des personnes ressources pour apporter des solutions éducatives, ne se considérant pas comme les détenteurs d'une relation exclusive avec les élèves qu'ils suivent :

« ça me paraît important parce qu'il y a un double éclairage » (Brigitte, ligne 67-68)

« je ne suis pas propriétaire de cette relation » (Pierre, ligne 366-367)

En forgeant des attentes positives pour l'autre, ils donnent un rôle actif à l'élève et favorisent son implication dans la relation éducative :

« Donc j'essaie déjà de les, de lui demander, d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ? Qu'est-ce qui fait que ? On essaie un petit peu de, de débroussailler, comme ça. »
(Muriel, ligne 225-226)

« voilà, ça leur permet de se décentraliser un petit peu de, de cette position d'élève etc., de prendre du recul, et pour certains voilà ils voient où on veut en venir. »
(Bruno, ligne 219-220)

C'est par la **reconnaissance de la valeur de l'expérience de l'adolescent**, quelle qu'elle soit, et de sa capacité à réfléchir sur sa situation, à prendre des décisions sur son comportement scolaire, que les C.P.E. peuvent lui apporter la confiance nécessaire pour devenir autonome dans son parcours. C'est un pari sur l'éducabilité de l'élève, qui peut conduire les professionnels à *« gérer à la fois l'exigence du meilleur et l'acceptation du pire »*

(Meirieu, 1991, p.84). Les C.P.E. exercent un étayage au plan cognitif et métacognitif par un questionnement progressif d'explicitation permettant des « *prises de conscience de sa manière d'être et d'apprendre* », comme Balas-Chanel (2002, p.7) le décrit dans son approche pédagogique par l'entretien d'explicitation. Le discrédit accordé à cette pratique dans l'enquête du Céreq (Cadet et al., 2007, p.44) est peu rapporté dans les discours des professionnels, si nous considérons les sollicitations du conseiller par des personnels de direction ou des professeurs pour assurer des entretiens. Si une diversité des environnements, et par conséquent des contraintes professionnelles, apparaît (Barthélémy, 2012), les propos des C.P.E. interrogés convergent vers l'adoption d'une attitude rogérienne lorsque leur intention va au-delà du rappel à l'ordre. L'élève est invité à se fixer lui-même des objectifs, ce qui contribue à son enrôlement dans la stratégie éducative adoptée (Q° 44) :

« il faut que, voilà, je dis : nous on a ça, y a ça, dans le quartier y a ça, toi, qu'est-ce que tu, comment tu vois les choses ? Je vais travailler ! Ah oui, mais comment tu vas faire pour travailler ? Je vais travailler, mais ça veut dire quoi, concrètement ? Et après en tirant des petits fils comme ça » (Clotilde, ligne 216-220).

« Que tu réussisses scolairement mais aussi qui soit quelqu'un de responsable, voilà qui puisse savoir réfléchir, prendre des choses en main, déjà, leur dire. » (Brigitte, ligne 367-368)

« On fixe des objectifs. Si par exemple, les profs ont noté, que c'est, je sais pas, du bavardage, ou qu'il n'a pas les affaires, etc. Donc pour la semaine suivante, le vendredi. Donc je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine. Qu'est-ce que tu en penses, où est-ce que tu peux t'améliorer ? » (Muriel, ligne 512-514)

L'étayage peut s'appuyer sur un support écrit (Q° 19-20-37-38), devenu **objets tiers** dans la relation, quand « l'accompagnateur attend que l'objet détourne l'accompagné vers son propre fonctionnement et qu'il cesse de demander que l'accompagnateur apporte la solution ou alimente la plainte » (Vial et Guillemot, 2013, p.2) :

« y a des enfants qui sont sous fiche de suivi et qui veulent plus les lâcher parce que c'est vraiment leur béquille et on est obligé de leur dire non, voilà, ben maintenant t'es prêt, donc si tu veux on va espacer, on ne se verra que tous les quinze jours. » (Clotilde, ligne 279-281)

« c'est bien, c'est pas mal, hein, à un moment donné de faire allumer le projecteur pendant un certain temps, donc des périodes d'observations. » (Pierre, ligne 507)

Tout près de l'accompagnateur se trouve **la figure du compagnon**, dans la posture de celui qui aide, qui soutient. Le compagnon est protecteur, il aide l'autre à cheminer en s'attachant à son histoire, aux détails de son récit, dans une attitude de partage.

Les **rituels** (Q° 17 -18) accomplis au démarrage de l'entretien fournissent des repères aux élèves, instaurant un cadre pour la relation et inspirant confiance. La sérénité de la rencontre se fonde en effet sur un « *équilibre rituel* » (Goffman, 1974, p.21), entre le ni trop, et le ni trop peu. En fonction de la situation et de ses interactants, le rite se présente comme un « *procédé puissant qui permet d'ordonner les événements de façon accommodative* » (Goffman, 1973, p.161, in Degand, 2011, p.3) :

« le bonjour et le code, asseyez-vous, parce qu'ils préparent l'échange. Je m'y attache quand j'ai envie de, voilà d'avoir un échange posé avec l'élève, où lui va être dans des conditions où il va pouvoir aussi s'exprimer en confiance. » (Bruno, ligne 228)

Cette attitude de soutien est dictée par un « *souci du particulier* » (Laugier, 2011, p.361), un intérêt sincère accordé aux détails de la vie de l'élève et aux signaux qu'il peut envoyer, une capacité à repérer ses besoins en somme. Le C.P.E. exerce une veille éducative, par une évaluation des indicateurs de vie scolaire, mais aussi par une présence attentive : ce sont surtout des « *antennes* » qui se déploient pour Valérie (lignes 81 et 82), une « *oreille attentive* » pour Bruno (ligne 158).

« Il part sans rien dire, tiens, pardon tu manges seul ? Ouais mais mes copains ils sont passés avant, enfin bref. Voilà. » (Hervé, ligne 149-150)

« Une gamine qui prétend faire ce qu'elle veut quand elle veut où elle veut. (...)Moi un gamin qui me dit, je fais ce que je veux, il est pas heureux, enfin moi je suis persuadé de ça.» (Hervé, lignes 168-169 et 179-180)

« Quand tu observes les élèves dans la cour de récréation, déjà tu, tu les connais, tu sais déjà qui ils sont et, leur place dans le groupe et, enfin le corps parle, les relations parlent, les attitudes, tout » (Sarah, ligne 489-490)

La curiosité du C.P.E. vis-à-vis des multiples dimensions de la vie de l'élève se nourrit des informations livrées par celui-ci (Q° 14-15-21-27) et des apports du travail en équipe (Q° 28-31). L'analyse des entretiens a révélé l'importance de l'entrecroisement des regards avec d'autres acteurs impliqués dans la vie scolaire de l'élève pour mieux appréhender chaque situation. Par leur posture pédagogique qui permet d'entrevoir le comportement des élèves, les professeurs comptent parmi les personnes ressources pour le C.P.E.. 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.

Au-delà des prescriptions externes de travail en équipe¹⁴¹ qui figurent dans le référentiel de compétences (2013) des professeurs et des personnels d'éducation, ce mode de travail en collaboration avec d'autres acteurs de l'établissement correspond à ce que Marcel (2006) identifie comme un « *collectif de travail* » (p.91) autonome dans lequel les membres s'engagent, qui produit des règles endogènes et s'inscrit implicitement dans une culture d'établissement.

Dans le partage d'informations, le C.P.E. se forge une éthique professionnelle qui peut le conduire, ou non, à prévenir l'élève lorsqu'il est amené à solliciter un personnel non enseignant dans son suivi (question 32). La prise de conscience par l'adolescent de l'existence d'une communication entre les adultes à son sujet peut en effet constituer un frein à sa liberté de parole. 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 C.P.E. :

« je vais leur dire « tiens, tu as une infirmière qui est là, t'as Mme X, assistante sociale, donc hein, et si tu me permets, est-ce que je peux leur parler un tout petit peu de la situation ? » (Brigitte, ligne 30-32)

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.

Cette décision n'est pas neutre puisqu'elle revient à impliquer, ou non, l'élève dans les démarches qui le concernent, et à se positionner vis-à-vis de lui plutôt comme accompagnateur ou comme un guide qui avance devant l'autre. Le problème se pose de la même manière vis-à-vis des parents, c'est une question de confiance :

« Moi, je dis chaque fois aux parents, moi j'aime pas euh, débarquer, et faire comme si je n'étais au courant...(…) parce que cette relation de confiance, tu l'établis pas comme ça » (Muriel, ligne 375-379)

En évoquant la relation de suivi individuel avec l'élève, les C.P.E. abordent tous cette dimension collaborative du travail éducatif et les ressources qu'il procure. **Mieux connaître l'élève est une condition nécessaire pour le comprendre :**

¹⁴¹ « Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative » doivent « Coopérer au sein d'une équipe » (Compétence commune 10).

« tout ce qui doit passer en communication se fait soit oralement ici en salle des profs ou je vais les voir parfois, si c'est des STI dans leurs ateliers, tout ça, donc on se voit très facilement, et au pire si on n'arrive pas à se croiser, on s'envoie un mail (...) pour se dire, bon ben voilà, j't'ai pas vu, mais y'a ça, ça, ça, dans un sens comme dans l'autre. » (Carine, ligne 116-118)

« je peux être interpellée par les professeurs, par les assistants d'éducation qui peuvent remarquer aussi pas mal de choses. Quelqu'un qui ne mange pas à la cantine » (Brigitte, ligne 42-45)

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

« l'éclairage qui me paraît essentiel du prof principal » (Carine, ligne 63)

L'attention particulière du C.P.E. relève d'une affection pour l'autre, c'est-à-dire d'une manifestation du sentiment d'attachement pour un autre être. Nous trouvons dans la thèse de doctorat de Virat¹⁴² (2014) une définition de la relation affective enseignant-élève, décrite comme une relation asymétrique et durable, fondée sur le bien-être de l'autre, où l'enseignant aide l'élève à se sentir en sécurité affective. Ce type de relation, qui se situe sur *« un continuum allant d'une relation conflictuelle (émotions négatives) à un lien affectif sécurisant »* (p.40), a des effets sur l'adaptation psychosociale des adolescents dans l'établissement scolaire. Notre enquête nous apprend que 63 % des C.P.E. pensent que leur intervention en entretien exerce une influence sur l'amélioration du bien-être de l'élève (Q° 22) : nous nous demandons si les avis sont partagés du fait que les objectifs éducatifs sont différents ou par conscience de l'impossibilité de la tâche.

L'attitude d'affection envers l'autre n'est pas incompatible avec une responsabilité éthique vis-à-vis des élèves. Elle participe au contraire d'un positionnement d'adulte responsable, au sens de Levinas (1982, p.95), qui se traduit par un degré de disponibilité élevé face aux sollicitations des élèves (Q° 11) et une bienveillance éducative considérée comme une qualité essentielle pour l'accompagnement (Q° 52).

Le fonctionnement pédagogique propre au C.P.E. peut ainsi s'éloigner d'une stricte application du règlement intérieur dans la mesure où un dialogue avec l'élève s'amorce sur les valeurs, sur le lien entre son comportement scolaire et ses références trouvées dans sa vie extra-scolaire (Q° 47-48). Il ne s'agit pas de faire une leçon de morale à l'élève, mais de

¹⁴² *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*

l'amener à réfléchir par analogie avec sa vie familiale ou extra-scolaire, en référence à ses propres valeurs et à son vécu :

« J'insiste sur le terme heureux. Voilà. J'insiste que là-dessus, je lui dis pas, tu dois obéir aux règles, voilà. » (Hervé, ligne 172-173)

« bon ben je vais parler avec lui de son rôle dans l'équipe, voilà, du rôle de l'éducateur, du coach sportif. J'aime bien faire ces parallèles, moi dans la... sortir un petit peu de ce cadre-là puis leur parler de choses assez concrètes. » (Bruno, ligne 199-202)

La démarche éducative fondée sur le dialogue et l'analyse de la situation, qui relève davantage de l'éthique du care, permettrait pour une majorité de C.P.E. de prendre des décisions en tenant compte des besoins de chacun et des caractéristiques des situations de la manière la plus juste possible. Elle procède d'une approche éducative plus complexe qu'une stricte application du règlement en ce qui concerne en particulier la question des punitions et des sanctions (questions 45 et 46).

Le C.P.E. fait appel à l'intersubjectivité de ses élèves, les amenant, à partir de leur propre expérience, à prendre conscience des faits et des idées et à construire un nouveau savoir dans un espace commun. La relation CPE ↔ élève peut s'enrichir par la création de cet espace-tiers dans lequel les deux sujets vont pouvoir adhérer ensemble à des références communes. C'est donc la rencontre sur le chemin de l'éducation de l'élève qui, lorsqu'elle a lieu, peut faire place à l'action d'étayage de la part du C.P.E., et mener à la co-construction de son parcours. **Nous pensons ainsi que l'intervention de l'accompagnant en tant que compagnon, celui qui aide en étant à l'écoute de l'autre, est nécessaire pour permettre à l'accompagnateur d'étayer le parcours de l'élève par ses interactions.**

Les **compétences d'écoute** confortent ces deux postures du C.P.E. : donner la parole à l'élève est une préoccupation majeure dans les entretiens (questions 42 et 43), dans le respect d'une confidentialité qui favorise l'expression de l'élève (questions 5 et 6) pour pouvoir à la fois comprendre l'élève et instaurer une relation éducative dans des conditions propices :

« je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que, on ne me dérange pas » (Carine, ligne 253-254)

« il m'arrive parfois lors des entretiens, de passer de l'autre côté, me mettre à côté de l'élève. Ça je le fais très souvent. (...) Ça c'est quand je veux les mettre en confiance. » (Sarah, ligne 116-117)

L'analyse des propos des C.P.E., complétée par les réponses au questionnaire, laisse également entrevoir chez les professionnels **la figure du guide** qui se situe dans une position de gouvernance, conseillant et conduisant l'élève sur son chemin en référence à un cadre. Celui-ci s'appuie sur l'appropriation raisonnée du règlement intérieur, de la norme sociale ou de la loi. Nous rejoignons le propos de Bertin (2013, p.431) dans sa thèse de doctorat¹⁴³, selon lequel œuvrer à l'épanouissement des élèves revient aussi à contraindre pour le C.P.E., en convoquant la morale pour faire entendre raison à l'élève lorsqu'il fait des choix comportant des risques. Le cadre permet cette limitation. Il est une condition de la socialisation, selon une conception kantienne de la philosophie morale basée sur la notion de devoirs universels.

Dans cette posture, le C.P.E. n'engage pas le dialogue mais **impose le cadre**, s'inscrivant dans une attitude avant tout loyale envers un corps enseignant qui sollicite son appui pour instruire. Il rappelle la primauté des règles collectives sur l'intérêt individuel, conscient de la difficulté de notre société actuelle, avec le « triomphe de l'individu » (Gauchet, 2002, p.113), de se représenter comme un « *tout susceptible de s'imposer à ses parties* » (Ibid., p.112). Son objectif est alors le recadrage, la réinscription de l'élève dans un cadre auquel il n'adhère pas, ou plus, pour garantir la sérénité dans l'établissement et la primauté de la loi :

« Mais je pense que dans une collectivité, dans une...faut quelqu'un quoi. Il faut quelqu'un ! Et j'accepte quand même. Même si profondément moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette image et cette conception de notre boulot » (Bruno, ligne 538-540)

Dans la pratique, cette posture se traduit par l'adoption de **rituels** précis (Q° 3-7-8-9-10), qui peuvent se voir dans l'attitude (« *en fonction de ce que j'ai à dire peut-être, c'est moi qui choisis la stratégie. Je peux rester en face, au milieu de la pièce, là !* », Hervé, ligne 309) ou dans le choix des modalités d'accueil (« *quand ils entrent parce que, je sais pas, ils ont fait une bêtise, ou quoi, je les invite pas à s'asseoir immédiatement. Donc d'abord ils sont là debout* », Muriel, ligne 391-392).

Il s'agit souvent d'un rôle joué par le C.P.E., dans la tradition encore vivace du surveillant général, en référence à la loi et au règlement intérieur, à des principes moraux et à des valeurs. Pourtant nous avons remarqué que les C.P.E. s'éloignent majoritairement d'une représentation

¹⁴³ *Professionnalité du CPE. L'exercice de l'autorité et les rites de passage dans leur rapport à la transgression.*

du responsable des punitions, en étant souvent confrontés à des difficultés pour décider d'une punition à laquelle ils ne recourent pas systématiquement (questions 45-46).

La posture n'est pas rigide. Ainsi le choix de contraindre l'élève par une punition à la veille des vacances conduit un C.P.E. à profiter de sa présence en retenue, en dehors des autres élèves, pour discuter avec lui de ses difficultés :

« donc y'a la, bien évidemment la punition (..) c'est un carton jaune orangé. Et après ça leur change aussi le regard. C'est-à-dire que, ils viennent, ils sont seuls, un gamin seul, il a plus les mêmes comportements que, où il a fait le beau au milieu des autres (...) Quand ils sont seuls après, tu passes, tu leur dis : ça va ? Euh, euh...Donc c'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose » (Hervé, lignes 419-423 et 435-436)

De la même manière, un rappel autoritaire du cadre peut être suivi d'une discussion avec l'élève sur les possibilités d'aide envisagées dans l'établissement (question 50).

« Ça me semble, même, pour moi, fondamental ; d'être à la fois là pour rappeler, euh, ben les limites, les incarner même, et puis à la fois apporter une aide, un soutien, voilà. » (Muriel, ligne 89-91)

« Voilà, tout dépend un peu du personnage, je vois, mais je démarre sur la règle, mais soit pour glisser sur autre chose. Ou, ou l'inverse quand on démarre sur autre chose et pour après arriver donc à la règle. » (Pierre, ligne 233-235).

Dans les discours des C.P.E., cette position de guidage et de contrôle apparaît pour tous les professionnels à certains moments de la relation, dans des épisodes de vie scolaire qui nécessitent de poser un cadre, pour fixer des limites à l'élève et préserver la collectivité. Elle peut aussi être davantage présente dans certains styles professionnels que d'autres, puisque 27% de professionnels considèrent qu'ils doivent rappeler à l'élève ce qu'ils attendent de lui ou bien lui fixer des objectifs (Q°41), le positionnement du C.P.E. en termes de buts éducatifs nous paraissant fondamental pour connaître leur posture.

Nos résultats nous invitent donc à concevoir la coexistence de trois attitudes posturales chez les C.P.E., en fonction du contexte dans lequel s'inscrit leur relation individuelle avec l'élève. L'émergence d'une posture de compagnon- accompagnateur ou d'une posture de guide dépend d'éléments du contexte (Quéré, 1997, pp.183-184) interagissant sur la relation : les formes identitaires (Dubar, 1992, p.523) du professionnel, l'organisation du fonctionnement pédagogique et éducatif de l'établissement, en particulier les formes de travail collaboratif qui s'y développent, et l'enquête au sens de Dewey (1938,

p.169) effectuée sur la situation de l'élève au cours de la relation, qui identifie les besoins de l'élève.

Conclusion générale

Notre ambition avec ce travail de recherche était de tenter de comprendre comment les C.P.E. pouvaient tenir en équilibre entre deux postures *a priori* contradictoires, celle de l'accompagnant dans la relation individuelle avec l'élève, et celle du responsable éducatif chargé d'organiser la vie collective dans une visée de socialisation des élèves. Pour conclure cette étude, nous présenterons tout d'abord les principaux apports de notre recherche en rappelant les étapes successives de notre démarche. Nous tenterons ensuite d'en évaluer la portée en termes de reconnaissance du métier par la communauté éducative et d'enjeux pour la formation professionnelle des C.P.E. et des enseignants, pour envisager des perspectives de recherche.

Apports de la recherche

Dans la première partie de notre thèse, nous avons questionné le métier de C.P.E. dans son contexte sociohistorique et institutionnel pour en comprendre le caractère unique et singulier au sein d'un système éducatif dont l'organisation repose essentiellement sur l'architecture académique des programmes disciplinaires (Morin, 2007, p.18). Notre approche a été systémique (Le Moigne, 2006, p.4-5 ; Morin, 2005, p.16 ; Rosnay, 1975, p.91), de manière à appréhender toute la complexité du métier dans ses dimensions sociale, institutionnelle et praxéologique. Nous pouvons considérer avec Crahay (2002) que « *la chose éducative est multidimensionnelle* » (p.253).

Dès le chapitre un, nous avons abordé cette recherche sur le métier de C.P.E. en convoquant tout d'abord son histoire. Partant de la création du surveillant général en 1847, nous avons pu mesurer l'évolution de son rôle et de sa place dans l'institution en lien avec le processus de démocratisation scolaire (Prost, 1986 ; Lelièvre, 1990) et l'évolution des conditions de l'éducation dans la société (Gauchet et al., 2008). Cette mise en perspective sociohistorique nous a permis de comprendre comment ce professionnel s'est retrouvé placé au cœur d'une division du travail éducatif encore problématique aujourd'hui au niveau de l'établissement scolaire (Tardif et Levasseur, 2010 ; Payet, 1997). Elle a montré le poids de l'héritage d'une fonction éminemment disciplinaire (Focquenoy - Simonnet, 2014 ;

Tschirhart, 2013) sur les représentations d'un métier assez mal reconnu dans sa dimension pédagogique (Zakhartchouk, 2007 ; Barthélémy, 2005, 2007). Pourtant l'évolution du statut et du cadre de missions du C.P.E. entre 1970 et 2015, a contribué à légitimer son intervention dans la politique éducative de l'établissement et le suivi pédagogique de l'élève. Sa connaissance globale de la situation de l'élève est censée maintenant contribuer au projet éducatif tandis que ses responsabilités dans l'organisation de la vie scolaire ne s'inscrivent plus dans une seule logique de contrôle de l'assiduité et du comportement des élèves, mais doivent être l'occasion d'une collaboration étroite avec les autres acteurs de l'établissement.

Nous avons vu au chapitre deux comment la formation au métier de C.P.E. s'est ainsi progressivement professionnalisée (Sorel et Wittorski, 2005 ; Dubar et al., 2011 ; Fert, 1998) pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et aux attentes nouvelles de l'École. La complexification croissante de l'exercice du métier requiert la conception d'une véritable « *stratégie professionnelle* » (Altet, 1994, p.122) fondée sur un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de savoir être, au-delà du stade de la prescription et de la transmission du métier (Sorel, 2008, p.43). Avec la mise en place de la réforme des masters M.E.E.F. en 2009 et 2013, la question de l'éthique professionnelle est devenue centrale pour répondre aux préoccupations liées à l'écart entre le travail prescrit par l'institution et ce qu'il est possible de réaliser effectivement sur le terrain d'exercice (Clot, 2002). L'analyse réflexive de la pratique conjugée à une réflexion sur les valeurs de l'action éducative est nécessaire pour permettre aux futurs professionnels, étudiants et lauréats de concours, de se préparer au débat éthique et déontologique qu'ils devront affronter au sein de leur établissement autour de l'accompagnement individuel de l'élève (Grimault-Leprince, 2014 ; Politanski et Tribby, p.8 ; Maroy, 2006, p.118). Reconnus comme des pédagogues de l'éducation auprès d'une population d'élèves pour laquelle l'organisation scolaire traditionnelle n'est plus adaptée, les C.P.E. sont attendus dans deux directions contradictoires, l'une appelant leurs compétences relationnelles dans le suivi de l'élève, en particulier lors des entretiens individuels (Cadet et al., 2007, pp.44-51), l'autre invoquant leur pouvoir d'autorité pour rétablir l'ordre et la discipline (S. Condette, 2014, p.13 ; Chauvigné, 2014, p.5).

Cette réflexion nous a conduit, dans le chapitre trois, à analyser la place actuelle du C.P.E. dans l'établissement scolaire en tenant compte du contexte de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques aggravé par l'augmentation des personnels spécialisés dans l'action éducative (Tardif et LeVasseur, 2010, p.184 ; Monin, 2007 ; Kherroubi et Van Zanten, 2000, p.67 ; Kherroubi, 2008, p.592 ; Grimault-Leprince, 2014). Nous pouvons donc

nous interroger sur la part de responsabilité du C.P.E. dans la pérennisation de cette division du travail qu'il entretiendrait malgré lui en prenant en charge la dimension éducative et la vie démocratique dans l'établissement (Condette-Castelain, 2009 ; 2013, p.22). Le C.P.E. semble allier tant bien que mal son action normative de contrôle du comportement scolaire des élèves à une activité de pédagogue centrée sur la parole de l'élève (Pain, 2002, pp.118-119) et son bien-être dans l'établissement. Dans le premier cas il doit œuvrer pour le respect d'un cadre collectif, dans le second il privilégie l'écoute individuelle de chacun en qualité de pédagogue, étymologiquement le *paidagōgos* accompagnateur des apprentissages : nous avons vu que cette dichotomie de l'action éducative pouvait être davantage marquée en fonction du contexte d'exercice (Barthélémy, 2014, p.4 ; Politanski et Tribby, 2007, p.6) et l'obligerait à s'adapter à la culture de l'établissement par un processus de construction consensuelle de représentation de son métier (Barthélémy, 2005, p.140).

Cette réflexion, étayée par un état de l'art sur la question, nous a conduit à envisager notre problématique, schématisée selon le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988/1992, p.233), autour de la posture d'accompagnement du C.P.E. dans sa relation éducative avec l'élève, qui se trouve en contradiction avec les représentations et attentes institutionnelles d'une action essentiellement normative.

La deuxième partie de ce travail a apporté un éclairage théorique à notre problématique de l'accompagnement par le C.P.E. pour définir plus précisément notre objet de recherche.

Dans le chapitre quatre, nous avons exposé les différentes conceptions théoriques de l'accompagnement, pour en montrer la nature polysémique et multiforme, afin d'affiner le cadre d'analyse des données recueillies dans notre méthodologie.

Nous avons relevé en premier lieu les caractéristiques principales de l'accompagnement, sur lesquelles les différentes théories s'accordent. Le praticien de l'accompagnement chemine *avec l'autre vers* un but qu'il *partage* avec lui (Vial, 2014 ; Paul, 2009).

Il s'agit d'une relation :

- dissymétrique entre l'accompagn- ateur/ant et l'accompagné qui n'ont pas le même statut ;
- éducative par son orientation vers le devenir de l'autre ;
- temporaire puisqu'elle vise seulement à éclairer le chemin pour permettre à l'autre de construire sa propre route.

L'analyse des formes d'accompagnement de l'adulte montre que l'activité est orientée non plus vers le savoir mais vers le sujet et le développement de ses compétences, dans une

perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie. C'est la verbalisation par le sujet de son expérience vécue qui importe dans la démarche d'accompagnement, selon un modèle qui rompt avec la conception traditionnelle de transmission des connaissances.

Pour y voir plus clair avec le mot accompagnement dont l'usage si répandu conduit à en perdre le sens (Cifali, 2001 ; Beauvais, 2004 ; Lerbet-Sereni, 2014b), nous avons abordé les différents concepts théoriques qui en proposent un modèle explicatif :

- le paradigme constructiviste (Piaget, 1937/1977) selon lequel l'individu élabore progressivement son projet en questionnant sa propre expérience (Beauvais, 2006), dans un environnement rendu facilitateur par celui qui accompagne.
- Le concept d'étayage (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1997) : l'accompagné est soutenu sur son chemin d'apprentissage par des interactions de tutelle qui l'amènent à problématiser et suscitent chez lui le désir d'apprendre (Vial et Mencacci, 2007, pp.36 et 53-57 ; Vial, 2006b). Ce modèle qui situe le praticien en position *méta* exclut les formes de guidage et d'aide.
- Le processus d'évaluation qui se déroule dans la rencontre pour hiérarchiser ce qui importe dans l'expérience et interpréter sa propre action (Vial et Mencacci, 2007, pp.129-140 ; Vial et al., 2008, pp.22-27). Les rituels (Goffman, 1974) et les ingéniosités éducatives de Métis et Kaïros (Mencacci, 2007) s'inscrivent dans cette logique d'évaluation formative.
- La notion de pratique multiforme qui s'appuie sur trois modèles d'accompagnement : thérapeutique, maïeutique et initiatique (Paul, 2009). Les multiples pratiques répertoriées, du soutien au coaching, ne peuvent se réduire à une forme unique d'accompagnement (Paul, 2002), mais se réfèrent toutes à l'idée d'une intelligence circonstancielle pour agir.
- La notion de tiers (Martin-Mattera, 2011, pp.89-107) inclus au sein-même de la relation duale (Lerbet-Sérén, 1994), comme fonction organisatrice et régulatrice d'un système autonome dont les sujets inter-trans- co-agissent entre eux. Cette vision systémique et dynamique de la relation intègre les notions de relationnel et de devenir de l'individu (Rosnay, 1975, p.109 ; Varela et al., 1993).

Cet éclairage théorique nous a interrogée sur la manière dont le C.P.E. pourrait, par l'accompagnement, amener l'élève à construire du sens sur son vécu scolaire en le rendant acteur de son devenir. Peut-il occuper une position *méta*, et avec quelles habiletés, pour

effectuer l'étayage nécessaire à l'avancée de l'élève sur son chemin, alors qu'il fait figure d'autorité dans l'établissement ?

Les chapitres cinq et six ont été consacrés à l'approfondissement de deux notions qui éclairent la fonction d'accompagnement et concernent l'éthique et l'activité du pédagogue. Une approche clinique de l'accompagnement nous a permis d'avancer dans notre questionnement et d'affiner la question de sa posture. L'accompagnement, considéré comme une rencontre (Cifali, 2004 ; 2012), répond en effet à un déficit d'existentiel (Boutinet et al., 2009, pp.109-124), à un besoin d'humanité pour grandir dans une temporalité qui respecte le rythme de l'accompagné.

Envisager le cadre théorique de l'éthique a nécessité une clarification de sa définition et de notions connexes :

- si éthique et morale désignent une pratique orientée vers une vie bonne et heureuse dans la pensée aristotélicienne, la philosophie kantienne définit l'éthique en fonction de la morale du devoir qui conduit à l'autonomie. Il faut enrichir ce concept avec la pensée de Ricœur (1998) qui associe l'éthique au souci de soi, de l'autre et de l'institution. Le sens de l'altérité est fondamental pour distinguer la morale, en tant qu'exigence fondée sur des lois universelles, de l'éthique comme « *visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes* » (Ibid., p.202). Si la valeur de l'obligation est fondamentale, elle ne suffit pas (Cifali, 2002, p. 162).
- La responsabilité constitue un principe fondamental de l'éthique, soutenue par l'autorité, au sens *augeo*, j'augmente l'autre, du praticien (Arendt, 1977 ; Beauvais, 2004, pp.106-119 ; Prairat, 2012b). Elle résulte de l'expérience sensible de la vulnérabilité de l'autre (Levinas, 1982).
- La norme intervient dans l'éthique prescrite par l'institution, qui en appelle à des valeurs universelles. Mais la norme n'est pas un idéal et doit constamment être élaborée dans la relation humaine comme possibilité d'agir en situation sociale (Canguilhem, 1966/2011). L'équilibre est fragile entre la répression du pouvoir créatif de l'élève et le respect de normes existantes (Cifali et Imbert, 1998, pp.34-35).

La théorie du *care* (Gilligan, 1982) a continué d'éclairer notre problématique en introduisant l'idée de combinaison entre sentiments d'affection et de responsabilité vis-à-vis de l'autre. Le souci de l'autre (Paperman et Laugier, 2011), la préoccupation de son bonheur

(Noddings, 1988), composent les valeurs d'une relation éducative fondée sur le dialogue et l'écoute éducative. De nouvelles possibilités éducatives émergent de cette articulation de la bienveillance et de la responsabilité d'autrui.

C'est au chapitre six que nous avons précisé le cadre théorique dans lequel pouvait s'inscrire notre étude du C.P.E. praticien de l'accompagnement : la clinique de l'activité (Clot, 1995 ; Champy-Repoussenard, 2005) a établi le décalage structurel entre tâche prescrite et activité réelle qui n'est pas éloigné du conflit de représentations (Jodelet, 2003 ; Abric, 2011) rencontré sur le terrain, par l'impact que celles-ci peuvent avoir sur la pratique des acteurs (Popliment, 2003 ; 2011). La démarche d'accompagnement doit donc être analysée en fonction du contexte des situations (Dewey, 1938/1993 ; Quéré, 1997), en nous intéressant aux compétences (Terressac, 1996) déployées par le pédagogue, en particulier lors des entretiens individuels avec l'élève (Jacobi, 1995 ; Rogers, 2005 ; Chiland, 2011).

Enfin la définition de la posture méritait d'être approfondie pour situer notre objet de recherche : nous avons retenu pour cadre d'analyse le terme *accompagnant* qui oscille entre trois attitudes posturales du compagnon, de l'accompagnateur et du guide (Lerbet-Sereni, 2013 ; 2014). Les travaux de Cifali (1999, 2010) ont également repéré dans la démarche clinique les traits principaux d'une posture d'accompagnement, qui répondent à des principes de conviction dans l'action, et de discussion sur ses modalités et réussites (Cifali, 200, p.162).

Au terme de cette documentation théorique, nous avons pu définir l'objet principal de notre questionnement, qui se situe du côté du vécu des C.P.E., sur l'axe de la relation d'accompagnement » de notre triangle pédagogique. Il concerne la posture d'accompagnant du C.P.E., dont nous nous souhaiterions comprendre comment elle peut être investie malgré le conflit entre éthique et responsabilité qui caractérise les représentations de leur rôle dans l'établissement.

La troisième partie de notre thèse rend compte de notre méthodologie : le type de démarche, le recueil et le traitement des données sont exposés aux chapitres sept, huit et neuf. L'approche adoptée est compréhensive (Mucchielli, 2014, p.26), et laisse la possibilité d'effectuer des liens constants entre les connaissances empiriques issues des acteurs de terrain et le cadre théorique de compréhension (Charmillot et Seferdjeli, 2002). Ainsi nous avons tenté de produire du sens à partir de données issues d'entretiens de recherche menés auprès de dix C.P.E., durant lesquels nous nous sommes intéressée aux manières de penser et d'agir et non aux causes de l'action (Blanchet et Gotman, 2013, p.22). La méthode est d'influence phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945 ; Ricoeur, 2004) puisque nous avons demandé aux

professionnels interviewés de parler de leur vécu et d'exprimer ce qu'ils éprouvaient dans l'action, en combinant les approches de deux techniques, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 2003) et l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2001).

Une interprétation du contenu a d'abord été effectuée à partir des synthèses de chaque entretien : des thèmes principaux ont émergé, qui ont confirmé nos hypothèses relatives à une posture d'accompagnement qui s'adapte en fonction de la situation et des besoins des élèves. L'analyse manuelle de contenu des verbatim obtenus a été effectuée (Bardin, 1977/1993) et complétée par des mesures de traitement automatisé du langage (IramuteQ).

Cette analyse nous a conduit à élaborer des catégories d'intelligibilité (Crahay, 2002, p.253) de la pratique d'accompagnement des C.P.E., pour donner du sens aux discours produits, et non pour constituer des profils en fonction de pratiques.

Nous avons ensuite diffusé un questionnaire en ligne (Sphinx) auprès d'un échantillon spontané de 161 C.P.E. de l'académie¹⁴⁴, pour une étude confirmatoire par traitement quantitatif des caractéristiques de la pratique mises au jour par l'analyse de contenu.

Les chapitres dix et onze présentent l'analyse des résultats et les limites rencontrées dans l'échantillonnage, la conception du questionnaire et notre positionnement dans la recherche.

En conclusion de cette partie, nous avons synthétisé l'interprétation des résultats, qui met en évidence la cohabitation des trois attitudes posturales (Lerbet-Sereni, 2013) chez le C.P.E. accompagnant l'élève :

- le compagnon, protecteur par un sentiment d'affection (Gilligan, 1982) pour l'élève : attentif à son bien-être, il s'intéresse à la vie de l'élève pour mieux le connaître et répondre à ses besoins. Sa curiosité pour l'autre répond à un sentiment de responsabilité (Levinas, 1982 ; Prairat, 2012c) et trouve des ressources dans le travail en équipe, qui s'avère indissociable de la relation d'accompagnement. Une éthique professionnelle s'élabore au cours de l'expérience du C.P.E. pour échanger et travailler en collaboration (Marcel, 2006) autour de l'élève dans le respect d'une éthique de l'individu.
- L'accompagnateur, doué d'une « *intelligence globale* » (Morin, 1999, p.24), reconnaît la valeur de l'expérience de l'élève et la complexité de toute situation éducative pour étayer son parcours dans le cadre des entretiens de suivi. Par des techniques apprises ou empiriques, le C.P.E. entreprend un dialogue constructif

¹⁴⁴ 159 réponses complètes au questionnaire ont pu être traitées.

avec l'élève, où il fait preuve de compréhension empathique en exerçant une écoute active (Rogers, 2005, pp.230-240).

L'approche éducative du compagnon comme de l'accompagnateur s'inscrit dans une temporalité particulière, respectueuse du rythme du devenir de chaque élève. Le C.P.E. utilise des rituels (Goffman, 1974) permettant de mettre l'élève en sécurité affective, en confiance pour s'exprimer et aller de l'avant. Des « *moments pédagogiques* » (Weigand et Hess, p.166) se créent dans la relation, dès lors que le projet du professionnel « *rencontre le projet de l'élève* » (Ibid., p.271).

- Le guide intervient dans d'autres moments de la relation, lorsque la contrainte du cadre doit être rappelée. Lorsque l'élève met en danger la collectivité ou se met en danger lui-même par ses paroles ou ses gestes, la relation d'accompagnement atteint son point d'équilibre. Le C.P.E. est alors garant de limites à ne pas dépasser et utilise des rituels de recadrage pour créer et re-crée la confrontation de la rencontre (Cifali, 1999b, p.30). Cet intermède évite l'empêchement de la relation d'accompagnement et contribue, par effet rétroactif, à la poursuite de l'étayage.

Les figures du compagnon et de l'accompagnateur interagissent entre-elles, tandis que celle du guide, qui intervient lorsque la relation d'accompagnement dépasse son point d'équilibre, peut permettre à l'accompagnateur d'agir à nouveau.

Pour synthétiser ce bilan, nous proposons la schématisation suivante de notre analyse à partir du triangle pédagogique de notre problématique.

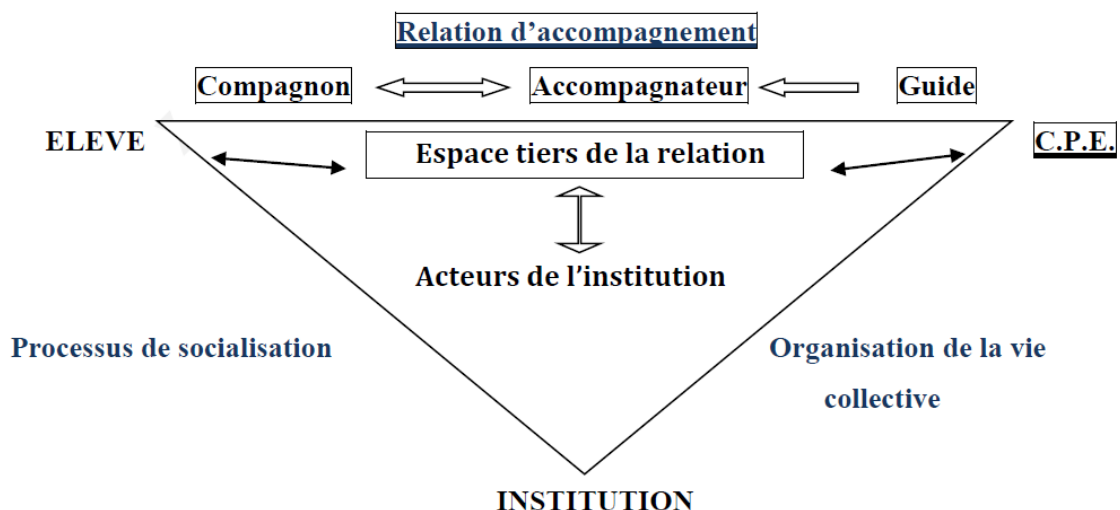


Figure 39 : schématisation de notre thèse, d'après le triangle pédagogique de Houssaye (1988/1992)

Evaluation et perspectives

En analysant la relation d'accompagnement CPE - élève sous un angle éthique, cette étude a mis en évidence des déterminants d'une pratique d'accompagnement : pas une démarche unique, pas de réponses préparées ou normatives, mais une prise en compte de la situation de l'élève dans une relation pédagogique qui se construit, où chacun découvre l'autre à travers une posture et un langage.

Ce sont des moments pédagogiques que le C.P.E. crée dans sa relation à l'élève en adoptant une posture d'accompagnant capable de s'adapter en fonction du contexte de travail. Nous avons pu établir que l'accompagnement par le C.P.E. ne se résume pas à une relation d'aide qui, détachée de toute expérience sociale dans l'établissement, ne permettrait pas à l'élève de se représenter ses possibilités d'action pour avancer. L'objectif du C.P.E. n'est pas de régler une situation, mais de donner à l'élève des clés pour l'affronter et avancer dans la compréhension de la complexité des rapports humains.

L'accompagnement ne s'inscrit pas non plus dans une logique de contrôle visant à guider l'autre sur le droit chemin. Le passé de surveillant général influence encore les représentations dans l'établissement, mais n'empêche pas le C.P.E. d'élaborer une pratique en accord avec ses valeurs et ses intentions éducatives. Il semblerait même qu'un des moyens de s'affranchir de son héritage résiderait dans la construction de pratiques innovantes au sein de collectifs de travail, dans lesquels il pourrait valoriser ses compétences. Coopérer avec les autres acteurs de l'établissement lui permettrait de mieux accompagner les élèves et d'éviter le glissement de la relation pédagogique vers une relation trop fusionnelle avec l'autre.

Nous avons évoqué notre familiarité de chercheur avec le milieu professionnel concerné, et évité de nous positionner en notre qualité de formatrice durant les entretiens de recherche comme pour l'analyse de notre matériau. Parvenue à la conclusion de ce travail, nous pouvons maintenant en envisager les prolongements dans la sphère professionnelle, autour de deux axes principaux : la formation transversale et commune dans le cadre des masters M.E.E.F. et l'analyse de pratiques professionnelles en master C.P.E..

L'émergence de pratiques collectives associées à la relation d'accompagnement par le C.P.E. montre tout l'intérêt que nous pourrions trouver à initier un travail commun entre les étudiants stagiaires C.P.E. et enseignants. En effet, le programme des U.E. transversales du master M.E.E.F. dans l'E.S.P.E. où nous exerçons actuellement, est centré sur des savoirs de métier constitutifs d'une culture commune pour enseigner et éduquer à une diversité de publics et agir de manière responsable et éthique. En abordant ces contenus par les modalités

possibles d'un agir collectif, qui prendraient en compte les préoccupations didactiques de chaque spécialité, nous pourrions mettre les étudiants en situation de travail collectif sur leurs propres pratiques qui permettrait de diminuer le décalage des représentations constaté sur le terrain.

L'analyse de pratiques en master permet d'articuler la formation professionnelle aux réalités du terrain. Elle s'appuie le plus souvent sur des techniques éprouvées comme le G.E.A.S.E., le G.A.P.P. (Peretti, Legrand et Boniface, 1994)¹⁴⁵, l'écriture clinique (Cifali et André, 2007), ou l'auto-confrontation (Clot, 2005). En proposant une analyse des situations singulières rencontrées sur le terrain, elle répond aux besoins des futurs professionnels. Cependant notre recherche laisse entrevoir des besoins de formation sur le positionnement professionnel dans l'entretien. Il ne s'agirait pas de former des techniciens de l'entretien, car nous avons vu que les professionnels pouvaient faire appel à différentes formes d'entretien en fonction de l'objectif recherché et de la posture adoptée. Néanmoins, dans nos rencontres avec ces professionnels et dans le cadre de la formation initiale, nous avons perçu cette demande d'une analyse de pratiques ciblée ; nous pensons qu'il serait intéressant d'en tenir compte en ingénierie de la formation.

Les résultats de ce travail font également émerger des perspectives de recherche autour des finalités de l'action éducative en milieu scolaire, et dans le domaine de la didactique professionnelle.

Des interrogations demeurent en effet au sujet des finalités de la relation d'accompagnement par le C.P.E. en lien avec le projet éducatif de l'établissement. Dans l'éthique du *care* à laquelle nous nous sommes référée, la production de l'autonomie et de l'identité d'autrui apparaît comme la « *part noble* » (Molinier, 2011, p.341) d'un travail mené par les professionnels de l'éducation chargés du « *sale boulot* » (Ibid., p.340) dans l'établissement. En écho à la réflexion de Clavier (2014, p.4) sur la difficulté du C.P.E. à se positionner entre l'éducateur et le pacificateur dans l'établissement, nous pourrions poursuivre notre recherche de manière à montrer comment la pratique de l'accompagnement par le C.P.E. est reconnue par les autres acteurs de l'établissement afin de s'inscrire formellement dans la politique éducative de l'établissement au lieu de constituer un palliatif face aux problèmes dits de vie scolaire. L'étude des collectifs de travail qui se créent à l'occasion de certains moments pédagogiques de la relation CPE – élève nous permettrait d'approfondir cette question.

¹⁴⁵ Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives et Groupe d'Approfondissement de la Pratique Professionnelle.

Enfin, notre recherche a révélé l'importance de la mise en œuvre de rituels (Goffman, 1974) dans la pratique professionnelle des C.P.E., et l'utilisation de supports écrits pour formaliser davantage le suivi individualisé de l'élève. Nous souhaiterions développer notre connaissance de ces pratiques par des méthodes d'observation adaptées, dans le cadre d'une étude visant la compréhension et l'amélioration du geste professionnel, en lien, toujours, avec la notion de posture professionnelle.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, (35), 25-41.
- Altet, M., & Chartier, A.-M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. *Recherche et formation*, (51), 11-25. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.465>
- Ambroise, B. (2011). Réalisme moral, contextualisme et éthique du care. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres* (p. 301-317). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Andreani, J.-C. & Conchon, F. (2005). *Les méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives, état de l'art en marketing*. Présenté à Congrès des tendances du marketing, Paris. Consulté à l'adresse <http://www.escp-eap.net/conferences/marketing>
- Ardouin, T. (2004). Pour une épistémologie de la compétence. In J.-P. Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 31-49). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Arendt, H. (1954). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Aubret, J. (2009). Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. *Recherche et formation*, (62), 25-38.
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches & éducations*, (1). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org.lama.univ-amu.fr/159>
- Ballion, R. (1996). Le conseiller Principal d'Education, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ? *Migrants- Formation*, (106) pp.7-44. Abric
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. In *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 13-51). Paris : PUF.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barthélémy, V. (2005a). Les représentations comme une forme de savoir afin de définir la position d'un acteur dans la structure sociale. *SPIRALE- Revue de Recherches en Education*, (HS4), 135-145.
- Barthélémy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial? *Revue française de pédagogie*, 117-127.
- Barthélémy, V. (2004). Les CPE, entre pratiques et pragmatique. *Eduquer*, (6), [En ligne].
- Barthelemy, V. (2005). Les représentations comme une forme de savoir afin de définir la position d'un acteur dans la structure sociale. *SPIRALE- Revue de Recherches en Education*, (HS4), 135-145.
- Barthélémy, V. (2007). Le Conseiller Principal d'Education : vers la (re)conquête d'une profession ? *Recherches & éducations*, (15). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/243>
- Barthelemy, V. (2012). Conseiller Principal d'Education, Une spécificité française en mutation suite à la masterisation ? *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Education. Administration et Education*.
- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Education au cœur de la vie scolaire : Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs? *Recherches & éducations*, (11), [En ligne].
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113. <http://doi.org/10.3917/savo.006.0099>
- Beauvais, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité. Présenté à 7e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », Auzeville : ENFA. Consulté à l'adresse <http://www.arianesud.com/content/download/634/2489/file/BEAUVAIS%20posture%20accompagnant%20accompagn%C3%83%C2%A9%202006.pdf>
- Becquet, V. (2002). *Mise en place et fonctionnement des conseils de la vie lycéenne*. DGESCO.

- Becquet, V. (2009). Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué. *Carrefours de l'éducation*, 2(28), 65-80. <http://doi.org/DOI:10.3917/cdle.028.0065>.
- Bédouret, T. (2003). Autour des mots. « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. *Recherche et Formation*, (43), 115-126.
- Beguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@activités*, 1(2), 35-49.
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, (416), [Article en ligne].
- Belin, L. (2007). Rôle et Objectifs du CPE dans l'évaluation des élèves. *Recherches et éducations*, (15). Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org.lama.univ-amu.fr/247>
- Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Morale Laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*. (p. 66). Paris : Ministère de l'Education Nationale. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf
- Bertin, R. (2013). *Professionnalité du C. P. E. L'exercice de l'autorité et les rites de passage dans leur rapport à la transgression*. Université de Pau et des pays de l'Adour thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, sous la direction de Lerbet-Sereni, Frédérique., Pau.
- Bisson-Vaivre, C. (2012). *Rapport du jury de concours interne d'aptitude aux fonctions de CPE*. Ministère de l'éducation nationale-DGRH. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/cpe_int/32/3/rapportcpeint_218323.pdf
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris: Stock.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, (127), 9-22.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Colin.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boulineau, A., & Duchemin, G. (1994). C(P)E et pédagogie. Mafpen, Académie de Rouen. Consulté à l'adresse <http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/CPepedagogie-2.pdf>
- Boulineau, A., Tach, P., & Tschirhart, A. (2004). *Concours externe de conseiller principal d'éducation*. Paris : Vuibert.

- Bouriche, B. (2014). Émotions et dynamique des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 102(2)*, 195-232.
- Boutinet, J.-P. (2009). Action dans le processus de la VAE. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 61-63). Toulouse : Erès.
- Boutinet, J.-P., Bourdoncle, R., & Gonnin-Bolo, A. (2009). Entretien. *Recherche et formation*, (62), 109-124. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.437>
- Bruchez, C., Fasseur, F., & Santiago, M. (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité: analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches qualitatives*, 3, 98-125.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buisson, F. (1911). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire [text]. Consulté 27 mai 2015, à l'adresse <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Buttner, Y., & Maurin, A. (2013). *Le droit de la vie scolaire* (6è éd.). Paris : Dalloz.
- Cadet, J.-P., Causse, L., & Roche, P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente. *Net.Doc*, (28), 116.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Caré, C., France, Inspection générale de l'éducation nationale, & Groupe Etablissements et vie scolaire. (1994). *Le Conseiller principal d'éducation : rapport rédigé en octobre 1992*. Lille : CRDP.
- Carra, C., & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : PUF.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. <http://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Chapoulie, J.-M., & Briand, J.-P. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34(1), 3-42. <http://doi.org/10.2307/3322049>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (HS3), 127-13

- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 187-203). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/expliquer-et-comprendre-en-sciences-de-l-education--9782804141677-page-187.htm>
- Charpentier, C., & Duchène, M. (2009). L'accompagnement, un certain rapport des hommes entre eux ... *Sciences-Croisées*, (5), [n.p.].
- Chatel, E. (2002). L'action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 37-46.
- Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & éducations*, (11), 93-104.
- Chiland, C. (2011). *L'entretien clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chobaux, J. (1967). Un système de normes pédagogiques. Les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. *Revue française de sociologie*, 8(1), 34-56.
- Cifali, M. (1999a). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, (4), [En ligne].
- Cifali, M. (1999b). Une altérité en acte. In G. Chappaz, *Accompagnement et formation* (p. 121-160). Marseille : Université de Provence et CRDP de Marseille.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (p. 145-161). Bruxelles: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403-page-119.htm>
- Cifali, M. (2002). Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes. In *Il fait moins noir quand quelqu'un parle – Éducation et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP.
- Cifali, M. (2004). Accompagner, certes ... Mais, pour quelle rencontre ? *Le journal des rééducateurs de l'Éducation nationale*, (38), 12-13.
- <https://www.youtube.com/watch?v=YOelW81oM5Q>
- Cifali, M. (2012a). 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>

- Cifali, M. (2012b, février). *Accompagner : pratiques et limites ?* Rendez-vous des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement, Nancy. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=YOelW81oM5Q>
- Cifali, M., & Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Cifali, M., & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cifali, M., Théberge, M., & Bourassa, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Clavier, L. (2014). L'évaluation des Conseillers principaux d'éducation. De l'adéquation d'un outil en décalage avec l'évolution de la professionnalisation des CPE. *Recherches & éducations*, (11), 81-92.
- Clement, E., Demonque, C., Hansen-Love, L., & Kahn, P. (2004). *La philosophie de A à Z*. Paris: Hatier.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6(2), 31-54. <http://doi.org/10.3917/trav.006.0031>
- Clot, Y. (2001b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi, *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Paris : PUF.
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <http://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (2008). *Les Actes du 1er forum mondial de l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Paris : Éditions de l'Amandier. Consulté à l'adresse http://www.wcfel.org/frenchbis/pdf/forum_mondial2_bis.pdf
- Commission des communautés européennes. Livre blanc de la commission européenne. Un nouvel élan pour la jeunesse européenne., Pub. L. No. COM (2001) 681 final (2001). Consulté à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0681&from=FR>

- Commission des communautés européennes. (s. d.). *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Site web officiel de l'Union Européenne: Consulté à l'adresse http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf
- Condette-Castelain, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 53-64. <http://doi.org/10.3917/cdle.028.0053>
- Condette, J.-F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducations*, (11), 17-38.
- Condette, S. (2007). Participation à la vie du lycée : entre propositions formelles et réalisations effectives. *La revue de la FOEVEN*, (152), 7-13.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131. <http://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation. Evolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. *Recherches & éducations*, (11), 13-15.
- Condorcet, M. de. Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique (1792). Consulté à l'adresse <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>
- Conseil de l'Union Européenne. Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur la reconnaissance de la valeur de l'éducation et de la formation non formelles et informelles dans le domaine de la jeunesse en Europe, Pub. L. No. 2006/C 168/1 (2006). Consulté à l'adresse <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2006:168:FULL&from=EN>
- Cordier, M.-P., Mattei, M.-A., & Barro, J. (2010). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* (p. 1-216). Paris : Cour des comptes.
- Cosnefroy, L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. In J.-P. Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 11-30). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 253-273). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/expliciter-et-comprendre-en-sciences-de-l-education--9782804141677-page-253.htm>
- Daudet, A. (1962). *Le petit Chose*. Paris : Le Livre de poche.
- Deflaux, F. (2004). La construction des représentations de l'art et des artistes non-occidentaux dans la presse à la suite d'une exposition d'art contemporain. *Cultures et Musées*, (3), 45-68.
- Degand, M. (2011). Le rite chez Erving Goffman. *émulations*, (2), [En ligne].
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- Delahaye, J.-P. (2006a). *Le collège unique pour quoi faire?* Paris : Retz.
- Delahaye, J.-P. (2006). *Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères*. Ministère de l'Education Nationale.
- Delaire, G. (1997). *La vie scolaire : principes et pratiques*. Paris: Nathan.
- De Montmollin, M. (1996). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 193). Paris : PUF.
- Depeau, S. (2006). De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : la notion de « représentation » en psychologie sociale et environnementale. *ESO Travaux et documents*, (25), 7-17.
- Dewey, J. (1938). *La théorie de l'enquête* (1993^e éd.). Paris : PUF.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2005). Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (48), 1-23.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <http://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : A. Colin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Dufour-Tonini, A.-L. (2013). *Pour un acte II de la vie lycéenne : vers la démocratie lycéenne*. Paris: Ministère de l'Education Nationale.

- Dupeyron, J.-F. (2005). L'enfant au centre de la cible. *Ville-école-intégration Diversité*, (141), 17-23.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (2002). *Représentations individuelles et représentations collectives, 1898*. Chicoutimi, Québec : J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.rep1>
- Edelman, G. M., & Tononi, G. (2000). *Comment la matière devient conscience*. Paris : O. Jacob.
- Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82(2), 105-117. <http://doi.org/10.3917/cnx.082.0105>
- Fablet, D. (2007). Les interventions socio-éducatives : comment les définir ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 21(1), 125-137. <http://doi.org/10.3917/rief.021.0125>
- Fabre, M. (2014). La pédagogie et les pédagogies. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 501-512). Paris: Dunod.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382. <http://doi.org/10.3917/enf.574.0363>
- Fert, J.-M. (1998). *La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 224). Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-224.htm>
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires* (Colin). Paris.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2013). *Du Surveillant Général au conseiller principal d'éducation : l'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes*. Présenté à Congrès International AREF, Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/064-du-surveillant-g%C3%A9n%C3%A9ral-au-conseiller-principal-d%E2%80%99%C3%A9ducation-l%E2%80%99%C3%A9volution-d%E2%80%99une-fonction-%C3%A9d>

- 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 & éducatives*, (11), 39-50.
- Fontanier, P. (2009). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Forestier, C., Thélot, C., & Émin, J.-C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France : les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Paris: Stock.
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.
- Freud, S. (2012). *Trois essais sur la théorie de la sexualité, 1905-1924*. (M. Géraud & F. Lamouche, Trad.). Paris : Éditions Points.
- Fustier, P. (2012). Le lien d'accompagnement : un métissage entre échange par le don et échange contractualisé. *Informations sociales*, 169(1), 91-98.
- Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et société*, 35(4), 531-553.
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gaté, J.-P. (2009a). Apprenant. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 77-78). Toulouse: Erès.
- Gaté, J.-P. (2009b). Apprentissage. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 79-80). Toulouse : Erès.
- Gauchet, M. (2008b). Des savoirs privés de sens ? In M.-C. Blais, M. Gauchet, & D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2008a). Fin ou métamorphose de l'autorité ? In M.-C. Blais, M. Gauchet, & D. Ottavi, *Conditions de l'éducation* (p. 135-171). Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gaussel, M. (2013, décembre 18). La pédagogie du « care » ou la culture de la bienveillance [Billet]. Consulté à l'adresse <http://eduveille.hypotheses.org/6013>
- Gibbons, Y. M. (2005). Happiness and Education by Neil Noddings. *Contemporary Sociology*, 34(2), 196-198.
- Gilligan, C. (1982). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. (A. Kwiatak & V. Nurock, Trad.). Paris : Harvard University Press. Flammarion.
- Gilligan, C. (2011). Portée politique de l'éthique du care. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres* (p. 37-50). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Giordan, A., & Vecchi, G. de. (1987). *Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm, Trad.) (Editions de Minuit). Paris.
- Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. (2015, janvier). Ministère de l'Education Nationale. Consulté 15 juillet 2015, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, (11), [En ligne].
- Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège : Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267. <http://doi.org/10.3917/rfs.492.0231>
- Guéranger, D. (2006). A propos de trois problèmes pratiques de l'écriture sociologique. La retranscription d'un entretien par Pierre Bourdieu. In *Enjeu(x) et pratiques de l'écriture en sciences sociales* (p. 1-15). Paris.
- Guigue, M. (2005b). Les Dynamiques de la familiarité dans la recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(1), 7-10. <http://doi.org/10.3917/lsdle.381.0007>
- Guigue, M. (2005a). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(1), 93. <http://doi.org/10.3917/lsdle.381.0093>
- Hamadache, A. (1993). Articulation de l'éducation formelle et non formelle. UNESCO. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100125F.pdf>
- Hegel, G. W. F. (1991). *Phénoménologie de l'esprit*. (J.-P. Lefebvre, Trad.). Paris: Aubier.
- Henry, P., & Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 3(11), 36-60.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne ; New York: P. Lang.
- Husserl, E. (1963). *Recherches logiques*. (H. Eïlie, A. L. Kelkel, & R. Shérer, Trad.) (3è ed.). Paris : Presses universitaire.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. J. Gumperz & D. H. Hymes (éd.), *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*. New York & Chicago : Holt Rinehart & Winston.

- Imbert, F. (1994). Les « métiers impossibles » et les impasses du schéma fins-moyens. In *L'année de la recherche en éducation* (p. 153-164).
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Jacobi, B. (1995). *Cent mots pour l'entretien clinique*. Ramonville –Saint- Agne : Erès.
- Jacquard, L. (2008). *Les conseillers principaux d'éducation*. [Orléans]: SCÉRÉN-CRDP Orléans-Tours.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7e ed). Paris : Presses universitaires de France.
- Kant, E. (1996). *Traité de pédagogie*. (J. Barni, Trad.). Paris : Hachette.
- Kant, E., & Delbos, V. (1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Librairie Générale Française.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kherroubi, M. (2003). La division du travail éducatif à l'épreuve du désordre scolaire. In J.-L. Derouet, *Le collège unique en questions* (p. 327-338). Paris : Presses Universitaires de France.
- Kherroubi, M. (2008). Les rôles éducatifs à l'école (p. 591-593). Paris : PUF.
- Kherroubi, M., & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et Sociétés*, (6), 65-91.
- Korczak, J. (1928). *Le droit de l'enfant au respect*. (L. Waleryszak, Trad.). Paris : Fabert.
- Laffon, R. (1893). *Hygiène et salubrité de l'école ou Traité d'hygiène scolaire*. Paris : Société d'éditions scientifiques.
- Lamarre, A. M. (2008). *Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique: quelles origines, quels chemins, quels savoirs?* (Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques, éd.) (Vol. 3). Montréal : Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques.
- Langevin, P., & Wallon, H. La réforme de l'enseignement (1946). Consulté à l'adresse http://assoreveil.org/plan_l-w.html
- Lang, V. (2008). Professionnalisation des enseignants. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (p. 541-545). Paris : PUF.

- Laot, F. F., & Malglaive, G. (2006). Formation des adultes, formation des enseignants. *Recherche et formation*, (53), 69-78. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.993>
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5. ed). Paris : Pr. Univ. de France.
- Lapointe, J. (1993). Réflexion sur le domaine de la technologie éducative. *Educatechnologiques*, 1(1), [En ligne].
- Larousse, P. (1864). *Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle* (1866^e-1879^e éd., Vol. VI). Paris: Librairie Classique Larousse et Boyer.
- Laugier, S. (2011). Care et perception. L'éthique comme attention au particulier. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres* (p. 359-393). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Laugier, S., & Paperman, P. (1982). Présentation. In C. Gilligan, *Une voix différente. Pour une éthique du care*. (p. III-XLI). Paris : Harvard University Press. Flammarion.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins Cadres*, (41), 1-3.
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?* Paris: L'Harmattan.
- Legavre, J.-B. (1996). La « neutralité » dans l'entretien de recherche. Retour personnel sur une évidence. *Politix*, 9(35), 207-225.
- Legrand, L. (1982). *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'éducation nationale*. Paris: Documentation Française.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général*. mcxapc@mcxapc.org.
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (1991). Compétences et ergonomie. In R. Amalberti, M. De Montmollin, & J. Theureau, *Modèles en analyse du travail* (p. 263-278). Liège : Mardaga.
- Lerbet-Sereni, F. (1994). *La relation duale*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris : l'Harmattan.

- Lerbet-Sereni, F. (1998, juillet). Relation et éthique de la responsabilité. Consulté 13 juillet 2015, à l'adresse http://www.academia.edu/1155741/Relation_et_%C3%A9thique_de_la_responsabilit%C3%A9
- Lerbet-Sereni, F. (2003, février 10). La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes. Document téléchargeable en ligne sur http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/6_doc1.pdf. Consulté à l'adresse http://www.mcxapc.org/fileadmin/docs/ateliers/6_doc1.pdf
- Lerbet-Sereni, F. (2006). Jalons pour un éclairage épistémologique de la relation éducative. Présenté à La relation pédagogique, 25-28 novembre 2004, Patras, Grèce. Consulté à l'adresse <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/0602sereni.pdf>
- Lerbet-Sereni, F. (2013). La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement ([Article en ligne]). Présenté à Imaginaire et Formation, Montpellier : AREF. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/imaginaire-et-formation>
- Lerbet-Sereni, F. (Janvier 2014a). L'expérience de l'indicible/invisible : l'inaccessible comme mode d'accès renouvelé au connaître. *Glottopol, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*(23), 148-160.
- Lerbet-Sereni, F. (Juin 2014b). La relation pédagogique : de l'effet Pygmalion à la figure d'Antigone. *Hellenic Journal of Research in Education*, (2), 4-14.
- Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (1re éd). Bruxelles : De Boeck.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini : dialogues avec Philippe Nemo* (Éd. 16). Paris : Librairie Générale Française.
- Liétard, B., & Merle, V. (2004). La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience : une nouvelle démarche pour la construction des parcours professionnels. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 531-551). Paris : Dunod.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 121-161. <http://doi.org/10.3406/rfp.1998.1141>

- Mallet, J. (1998). *Les sujets en formation : illusion et necessite ?* Toulouse : Université de Provence.
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. Consulté à l'adresse www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130607458-page-119.htm.
- Marcel, J.-F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), 85-99.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 111-142. <http://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Martin-Mattera, P. (2011). Le tiers dans la construction de la Loi symbolique. Perspective psychanalytique. In C. Xypas, M. Fabre, & R. Hétier, *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique* (p. 89-107). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Martin, O. (2012). *L'analyse quantitative des données*. Paris : A. Colin.
- Marzano, M. (2008). *L'éthique appliquée*. Paris : PUF.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1997, octobre). Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? *Sciences humaines*, (76), 30-35.
- Mencacci, N. (2007). Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles ? In *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2011^e éd., p. 161-187). Paris : PUF.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info.lama.univ-amu.fr/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_MIALA_2004_01_0001
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation* (11^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info.lama.univ-amu.fr/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_MIALA_2011_01_0003

- Mikaïloff, N. (2003). Entre shérif et psy. *Les Cahiers pédagogiques*, (415), 28-29.
- Mikaïloff, N. (2005). Comment travailler pour la classe avec les enseignants ? *Le Conseiller d'Education*, (155), 17-18.
- Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. *Recherches & éducations*, (15), [En ligne].
- Monjo, R. (2012). L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance. In D. Moreau, *L'éthique professionnelle des enseignants* (p. 217-247). Paris : L'Harmattan.
- Monod, J., Wyman, J., & Changeux, J.-P. (1965). On the Nature of Allosteric Transitions : a Plausible Model. *Journal of Molecular Biology*, (12), 88-118.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 53-76. <http://doi.org/10.3917/lstdle.402.0053>
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre: manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes sud : Play bac.
- Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse de pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique? In C. Blanchard-Laville, & D. Fablet, *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques professionnelles* (p. 15-34). Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S., & Henry, P. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 3(11), 36-60. <http://doi.org/10.3406/lgge.1968.2900>
- Mucchielli, A. (Éd.). (2014). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3. éd. mise à jour et augmentée). Paris : Colin.
- Mucchielli, R. (1989). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Séminaire (11^e éd.). Paris : Les éditions ESF-Entreprise moderne d'édition.
- Noddings, N. (1988). The Moral Life of Schools. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*. Consulté

- à l'adresse <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>.
- Obin, J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette éducation.
- Obin, J.-P. (1997). Les CPE, des « responsables du monde ». Préface. In A. Bouvier, *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*. Lyon : CRDP.
- Obin, J.-P. (2007). La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie. In A. Picquenot & C. Vitali, *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 74-81). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Ottavi, D. (2005). La « révolution copernicienne » de la pédagogie. *Le Télémaque*, 28(2), 19-24. <http://doi.org/10.3917/tele.028.0019>
- 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.
- Pain, J. (2011). Au regard de la pédagogie institutionnelle, à quoi sert la psychanalyse ? À quoi sert la parole ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 2(54), 29-41.
- Paperman, P. (2011). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres* (p. 321-337). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Paperman, P., & Laugier, S. (2011). *Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel*. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Ed. Autrement.
- Pasquier, L. (2009). La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 13-25). Toulouse : Erès.
- Paul, M. (2009d). Accompagnateur/trice. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 48-49). Toulouse : Erès.
- Paul, M. (2009a). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (p. 53-54). Toulouse : Erès.

- Paul, M. (2009c). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2004, janvier). *Le concept d'accompagnement*. Présenté à Accompagnement et formation, Dijon. Consulté à l'adresse http://www.c2r-bourgogne.org/1122378168487/0/fiche___article/
- Paul, M. (2011). Accompagner des adultes en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In C. Xypas, M. Fabre, & R. Hétier, *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique* (p. 89-107). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, (75), 19-31.
- Pennac, D. (2009). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Peretti, A. de, Legrand, J.-A., & Boniface, J. (Paris). *Techniques pour communiquer*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (2007). La vie scolaire et son double. In A. Picquenot & C. Vitali, *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 63-71). Dijon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne.
- Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter - Revue de phénoménologie*, (18), 165-182.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau: inégalités et reproduction sociale*. Paris : Seuil.
- Piaget, J. (1937a). *La construction du réel chez l'enfant* (6e e). Neuchatel : Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1937b). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique* (6è éd., Vol. 6e éd.). Paris: PUF. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/lama.univ-amu.fr/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_PIAGE_2005_01_0077
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF.
- Pinte, G. (2007). Conseiller en VAE. In J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE*. Toulouse : Erès.
- Plot, F. (2011). Ethique de la vertu et éthique du care. Quelles connexions ? In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres* (p. 263-283). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Politanski, P., & Tribby, E. (2007). Le CPE dans la nouvelle économie des savoirs professionnels scolaires. *Recherches & éducations*, (15), 1-11.

- Poplimont, C. (2000a). *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance* (Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Provence, Lambesc.
- Poplimont, C. (2000b). Tradition du Compagnonnage et complexité en alternance. *Sociétés*, (70), 47-56.
- Poplimont, C. (2003). Représentations sociales et formation par alternance. *Education permanente*, (155), 67-78.
- Poplimont, C. (2011). *La pédagogie de l'alternance questionnée par la formation à la sécurité routière* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université Toulouse 2, Toulouse.
- Poplimont, C. & Duchène, M. (2013). L'apprentissage de comportements de conduite sécuritaires : quelles modalités pédagogiques en formation ? *Questions Vives*, Vol. 9 (19), 123-139.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative* (9ème éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2012a). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45(1), 33-50.
- Prairat, E. (2012b). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71), [En ligne].
- Prairat, E. (2012c). La responsabilité. *Le Télémaque*, (42), 19-34.
- Prairat, E. (2012d). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 123-142.
<http://doi.org/10.3917/lsdle.451.0123>
- Prairat, E. (1994). *Eduquer et punir. Généalogie du discours psychologique*. Nancy : PUN.
- Prairat, E. (2008). Ethique. In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (p. 297-299). Paris : PUF.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : PUF.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.
- Reboul, O. (2010a). *La philosophie de l'éducation* (10è éd.). Paris : PUF.

- Reboul, O. (2010b). *Qu'est-ce que l'éducation ?* Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/lama.univ-amu.fr/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_REBOU_2010_01_0015
- Rémy, R. (2007). Entre pratiques de terrain et théorie : une formation en quête de références professionnelles. In A. Picquenot & C. Vitali, *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 53-60). Dijon : CRDP de l'académie de Dijon.
- Rémy, R., Sérazin, P., & Vitali, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1998). *Soi-même comme un autre*. Paris : Ed. du Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *À l'école de la phénoménologie*. Paris : Vrin.
- Rizzolatti, G. (2006, décembre). *Les systèmes de neurones miroirs*. Présenté à Réception des associés étrangers élus en 2005, Institut de France. Académie des sciences. Consulté à l'adresse http://www.academie-sciences.fr/pdf/membre/s121206_rizzolatti.pdf
- Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques*, [En ligne].
- Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches & éducations*, (11), 125-139.
- Robert, P., Rey, A., & Rey-Debove, J. (2009). *Le nouveau petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : le Robert.
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31.
- Rogers, C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris: InterEditions.
- Romainville, M. (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce. *Les Cahiers pédagogiques*, (476), 11-13.
- Ropé, F. (2008). Savoirs et compétences . In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (p. 603-608). Paris : PUF.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : l'Harmattan.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et formation*, (62), 13-24.
- Rosnay, J. de. (1975). *Le microscope. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.

- Rouquette, I., Mikailoff, N., & Pasquier, A. (2010). Un guide d'entretien avec l'élève en difficulté. *Les Cahiers pédagogiques*, (480), [Article en ligne]. Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-guide-d-entretien-avec-l-eleve-en-difficulte>
- Saada-Robert, M., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre: enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In F. Leutenegger, & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 7-28). De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/expliquer-et-comprendre-en-sciences-de-l-education--9782804141677-page-7.htm>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Savoie, P. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français. *Education et sociétés*, 23(1), 13. <http://doi.org/10.3917/es.023.0013>
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Genève: De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/expliquer-et-comprendre-en-sciences-de-l-education--9782804141677-page-227.htm>
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Singly, F. de. (2006). *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin.
- Singly, F. de. (2012). *Le questionnaire* (3e éd.). Paris : A. Colin.
- Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet... *Savoirs*, 17(2), 37-50.
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : Harmattan.
- Soussan, M. (1988). Vie scolaire. Approche socio-historique. *Revue française de pédagogie*, 83(1), 39-49. <http://doi.org/10.3406/rfp.1988.1451>
- Tardif, M., & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Terssac, G. de. (1996). Savoirs, compétences et travail. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 223-247). Paris : Presses Universitaires de France.

- Thuilier, O. (2013, juin). *Ces objets qui font tiers dans la relation éducative*. Présenté à Congès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/354-ces-objets-qui-font-tiers-dans-la-relation-%C3%A9ducative>
- Triby, E. (2014). Editorial. *Recherches & éducations*, (11), 5-10.
- Tschirhart, A. (2007). A l'aube de la vie scolaire. In A. Picquenot & C. Vitali, *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 37-52). Dijon: CRDP de l'académie de Dijon.
- Tschirhart, A. (2008). Rôle et évolution de l'hygiène scolaire dans l'enseignement secondaire de 1800 à 1910. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 201-213. <http://doi.org/10.3917/cdle.026.0201>
- Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 85-103. <http://doi.org/10.3917/cdle.035.0085>
- Vallès, J. (1972). *Le bachelier*. Paris : Gallimard.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Varela, F. G., Maturana, H. R., & Uribe, R. (1974). Autopoiesis : The Organization of Living Systems, Its Characterization and a Model. *BioSystems*, 5(4), 187-196.
- Varela, F. J., Thomson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Editions du Seuil.
- Vergnaud, M. (1996). Préface. In J.-P. Obin, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi* (p. 5-7). Paris : Hachette éducation.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue* (1997^e éd.). Paris : Pédagogies.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux: ESF.
- Vermersch, P. (2005). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Expliciter*, (59), 26-31.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.
- Verneuil, Y., & Savoie, P. (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVII^e siècle. *Carrefours de l'éducation*, 1(35), 9-15.

- Vial, M. (2006a, 12). *Accompagner ? Une des pratiques d'étayage*. Présenté à Etat des travaux de Michel Vial sur l'accompagnement, Groupe de Recherche sur l'Accompagnement Professionnel. Consulté à l'adresse http://arianesud.com/agenda/cafesud/cafesud_2007_2008/rencontre_michel_vial_accopagnement_fevrier_2007/vial_accompagner_une_des_pratiques_d_etayage_dec_20_06
- Vial, M. (2006b). *Accompagner n'est pas guider*. Présenté à Conférence aux formateurs de l'Ecole de la Léchère, Fondation pour les classes d'enseignement spécialisé de la Gruyère, Suisse. Consulté à l'adresse http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf
- Vial, M. (2007a). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre. Consulté à l'adresse http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf
- Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative, aide, guidage, accompagnement: analyses de pratiques*. Paris : Harmattan.
- Vial, M. (2011). *Posture. Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines*. Consulté à l'adresse http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html
- Vial, M. (2014). *Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines*. Consulté à l'adresse http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vial, M., Goubkine, N., & Tellini, A. (2012). Evaluation, contrôle et accompagnement : où en est-on ? *Diversité*, (169), 22-27.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Vigarelo, G. (1978). *Le Corps redressé*. Paris : Delarge.
- Vigarelo, G. (1985). *Le propre et le sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen Age*. Paris : Seuil.
- Vigo, J. (1933). *Zero de conduite. Jeunes diables au collège*. Franfilmdis.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>

- Virat, M. (2014, décembre 11). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. Montpellier 3 : thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, sous la direction de Favre, Daniel, Montpellier. Consulté à l'adresse Disponible sur <http://www.biu-montpellier.fr/florabium/jsp/nnt.jsp?nnt=2014MON30048>
- Vitali, C. (1997). *La vie scolaire*. Paris : Hachette.
- Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier ? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation. *Recherches & éducations*, (11), 105-119.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (F. Seve, Trad.). Paris : La Dispute.
- Warzee, A. (2008). Quelques éléments de problématique concernant la politique éducative des établissements. Présenté à Assises Académiques. Pour une politique éducative d'établissement, La Rochelle. Consulté à l'adresse http://ww2.ac-poitiers.fr/civique/IMG/pdf/Alain_Warzee.pdf
- Warzee, A. (2010). *Concours externe de recrutement de Conseiller principal d'éducation* (Rapport de jury). Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- Weigand, G., & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris : Economica.
- Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, (10). <http://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873>
- Zakhartchouk, J.-M. (2007). Chacun son rôle, mais en travaillant ensemble. In A. Picquenot & C. Vitali, *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 104-109). Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Zola, É. (1970). *Œuvres complètes*. (H. Mitterand, éd.) (Vol. Etudes sur la France contemporaine (1875-1878)). Paris : Cercle du livre précieux [diffusion Tchou].

Textes officiels et réglementaires :

- Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité. (2001, mai). Ministère de la Santé, & Ministère du Travail (Éd.). Consulté à l'adresse www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/Guide.pdf
- Ministère de l'Instruction publique. Décret portant statut des maitres d'internat des lycées, collèges et cours secondaires (1937).
- Ministère de l'Instruction publique. Circulaire d'application du décret portant statut des SE (1938).

Ministère de l'Education Nationale. Décret portant statut des surveillants d'externat des collèges modernes (1938).

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire sur la place et les missions des surveillants généraux (1965).

Ministère de l'Education Nationale. Décret portant création du corps des CE CPE (1970).

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire de missions des CE CPE (1972).

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n°82-402 sur le rôle et conditions d'exercice des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation (1982).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). *L'EPLE et ses missions* (No. 2006-100). IGEN-IGAEN. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000125.pdf>

Ministère de l'Education Nationale. Arrêté. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (2007). Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

Ministère de l'Education Nationale. Arrêté : Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (2007). Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n°2010-011 sur le tutorat au lycée, (2010). Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid50476/mene1002844c.html>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2011, novembre). Répertoire des métiers. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/11_novembre/59/0/REPertoire_DES_METIER_S_interactif_199590.pdf

Ministère de l'éducation nationale. Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves (2014)

Ministère de l'Education Nationale. Décret n°2014-29 relatif à la suppression de la note de vie scolaire (2014).

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Décret relatif au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Pub. L. No. 2015-372 § BO n°17 du 23 avril 2015. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Ministère de l'Education Nationale. Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 : Missions des conseillers principaux d'éducation. NOR : MENH1517711C Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91890

Rapport du jury du concours interne d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation (2012). Présenté par Claude Bisson Vaivre. Consulté à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/cpe_int/32/3/rapportcpeint_218323.pdf

Index des auteurs

A

Abric, 118, 119, 271
Altet, 38, 39, 110, 267, 281, 293
Ambroise, 95, 284
Andreani, 144, 284
Ardouin, 107, 108, 277
Arendt, 11, 27, 63, 94, 270, 277
Aubret, 76, 277

B

Balas-Chanel, 258, 277
Ballion, 113, 277
Barbier, 105, 277, 284, 291, 297
Bardin, 143, 144, 145, 148, 176, 272, 277
Barnier, 72, 77, 285
Barro, 11, 283
Barthélémy, 10, 53, 54, 59, 64, 258, 267, 268, 278
Bautier, 11, 47, 278
Beauvais, 71, 78, 79, 91, 93, 111, 113, 122, 269, 270, 278
Becquet, 61, 62, 278
Bédouret, 48, 279
Beguín, 106, 110, 279
Beillerot, 110, 279, 285
Belin, 30, 279
Bergounioux, 55, 285
Bertin, 263, 279
Bisson-Vaivre, 279, 302
Blais, 45, 279, 286
Blanchard-Laville, 126, 279, 292
Blanchet, 129, 133, 135, 139, 140, 144, 271, 279
Boimare, 82, 279
Boulineau, 37, 56, 279

Bouriche, 119, 120, 280
Boutinet, 77, 92, 270, 280, 286, 293, 294
Briand, 25, 280
Bruchez, 129, 280
Bruner, 80, 269, 280
Buisson, 23, 24, 52, 73, 280
Buttner, 97, 280

C

Cadet, 27, 46, 47, 48, 53, 55, 117, 132, 258, 267, 280
Canguilhem, 99, 178, 270, 280
Caré, 28, 280
Carra, 22, 280
Caspar, 290
Causse, 27, 280
Champy-Remoussenard, 105, 280
Changeux, 87, 292
Chapoulie, 25, 280
Charmillot, 128, 271, 280, 281
Charpentier, 118, 281
Chartier, 38, 277
Chatel, 107, 281
Chauvigné, 32, 39, 45, 58, 64, 267, 281
Chiland, 114, 116, 271, 281
Chobaux, 97, 281
Cifali, 37, 71, 90, 91, 92, 95, 99, 100, 101, 111, 112, 113, 122, 123, 178, 208, 269, 270, 271, 273, 275, 281, 282
Clavier, 44, 45, 64, 275, 282
Clément, 99, 129, 289
Clot, 41, 105, 106, 110, 133, 279, 282
Conchon, 144, 277
Condette, J.-F., 16, 23, 25, 26, 64, 283
Condette, S., 16, 21, 29, 46, 51, 58, 61, 64, 267, 283

Condette-Castelain, 11, 61, 62, 268, 283
 Condorcet, 74, 283
 Cordier, 11, 283
 Cosnefroy, 46, 107, 283
 Crahay, 127, 266, 272, 284, 293

D

Daudet, 20, 284
 Dayer, 128, 280
 De Ketele, 127, 132, 138, 139, 140, 284, 293
 De Montmollin, 107, 284, 289
 Deflaux, 118, 284
 Degand, 259, 284
 Delahaye, 28, 44, 284
 Delaire, 27, 31, 284
 Demonque, 282
 Depeau, 120, 284
 Dewey, 106, 135, 264, 271, 284
 Draelants, 254, 284
 Du Crest, 289
 Dubar, 37, 121, 130, 264, 267, 284
 Dubet, 11, 284
 Duchemin, 56, 279
 Duchène, 118, 281, 284, 295
 Dufour-Tonini, 62, 284
 Dumay, 254, 284
 Dupeyron, 12, 285
 Durkheim, 41, 62, 63, 68, 73, 117, 285

E

Edelman, 105, 285
 Émin, 28, 286

F

Fablet, 43, 110, 285, 292
 Fabre, 57, 285, 291, 294
 Faggianelli, 22, 280
 Fasseur, 129, 280
 Favre, 115, 285, 300
 Fert, 37, 45, 64, 285
 Flament, 120, 285
 Focquenoy-Simonnet, 16, 20, 64, 266, 285

Fontanier, 198, 286
 Forestier, 28, 286
 Fraysse, 121, 122, 286
 Freud, 81, 100, 113, 282, 286
 Fustier, 85, 286

G

Galatanu, 105, 277
 Gasparini, 29, 286
 Gaté, 76, 91, 286
 Gauchet, 11, 12, 28, 41, 42, 44, 45, 66, 263, 266, 279, 286
 Gaussel, 101, 286
 Gibbons, 103, 286
 Gilligan, 101, 102, 123, 248, 270, 272, 286, 289
 Giordan, 87, 286
 Goffman, 84, 259, 269, 273, 276, 284, 287
 Gotman, 129, 133, 135, 139, 140, 144, 271, 279
 Grimault-Leprince, 11, 41, 51, 54, 64, 267, 287
 Guéranger, 143, 144, 287
 Guigue, 138, 139, 287

H

Hamadache, 73, 287
 Hansen-Love, 282
 Hegel, 95, 287, 288
 Henry, 144, 176, 287, 292
 Hess, 180, 187, 216, 273, 300
 Houssaye, 58, 67, 124, 268, 273, 287
 Husserl, 128, 129, 287
 Hymes, 107, 287

I

Imbert, 16, 100, 110, 270, 282, 287

J

Jacobi, 47, 115, 116, 133, 196, 271, 288
 Jacquard, 200, 288
 Jodelet, 118, 271, 285, 288
 Joly, 115, 285

K

Kahn, 282
Kant, 95, 110, 288
Kaufmann, 134, 135, 136, 140, 148, 272, 288
Kherroubi, 51, 267, 288
Korczak, 5, 288

L

Labarrière, 288
Laffon, 22, 288
Lamarre, 128, 288
Lang, 37, 288, 295
Langevin, 26, 288
Laot, 38, 288
Laplanche, 81, 288
Lapointe, 64, 289
Laugier, 102, 259, 270, 277, 293, 294
Le Boterf, 107, 289
Le Moigne, 64, 78, 79, 88, 266, 289
Lebart, 205, 243, 289
Legavre, 253, 289
Legrand, 47, 275, 289, 294
Lelièvre, 21, 22, 25, 266, 289
Leplat, 109, 129, 254, 289, 296
Lerbet-Sereni, 71, 87, 88, 89, 90, 97, 111, 113, 122, 123, 125, 130, 139, 181, 186, 189, 256, 269, 271, 272, 279, 289, 290
Leutenegger, 281, 284, 290, 297
LeVasseur, 10, 51, 266, 267, 297
Levinas, 96, 97, 261, 270, 272, 290
Liétard, 42, 290
Lipovetsky, 11, 290
Loarer, 217, 290
Loeffel, 55, 279

M

Malglaive, 38, 288
Mallet, 96, 290
Mannoni, 118, 119, 120, 290
Marcel, 260, 272, 290
Maroy, 41, 267, 291
Martin, 84, 142, 269, 298

Martin-Mattera, 87, 269, 291
Marzano, 95, 99, 298
Mattei, 11, 283
Maubant, 77, 291
Maurin, 97, 280
Meirieu, 62, 76, 109, 114, 258, 291
Mencacci, 71, 72, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 100, 116, 122, 202, 269, 291
Merle, 42, 54, 287, 290
Merleau-Ponty, 129, 271, 291
Mialaret, 38, 62, 128, 291
Mikaïloff, 44, 45, 134, 291, 296
Monin, 20, 51, 64, 267, 291
Monjo, 101, 299
Monod, 26, 87, 292
Moreau, 96, 291, 292
Morin, 5, 16, 37, 64, 65, 78, 79, 91, 106, 266, 272, 292
Mosconi, 76, 285, 292
Moscovici, 117, 118, 144, 176, 287, 292
Mucchielli, A., 116, 126, 278, 292
Mucchielli, R., 126, 128, 292

N

Noddings, 41, 102, 103, 123, 179, 182, 193, 208, 271, 286, 292

O

Obin, 17, 52, 56, 94, 292, 298

P

Pain, 50, 52, 57, 268, 293
Paperman, 102, 103, 270, 277, 286, 289, 293, 294
Paquay, 40, 127, 139, 281, 293
Pasquier, 44, 134, 289, 293, 296
Pastré, 110, 299
Paul, 69, 71, 72, 77, 84, 85, 86, 92, 122, 130, 268, 269, 293
Payet, 29, 44, 51, 54, 66, 266, 294, 295
Peretti, 275, 294
Perrenoud, 58, 281, 293, 294
Petitmengin, 105, 294

Peugny, 74, 294
 Piaget, 78, 105, 179, 269, 294
 Pinte, 76, 294
 Plot, 103, 294
 Politanski, 41, 53, 58, 63, 64, 123, 267, 268, 294
 Pontalis, 81, 288
 Poplimont, 75, 80, 118, 120, 121, 122, 271, 294, 295
 Postic, 57, 96, 295
 Prairat, 21, 22, 94, 96, 97, 99, 186, 192, 270, 272, 295
 Prost, 26, 266, 295

Q

Quéré, 106, 126, 264, 271, 295

R

Raynal, 57, 295
 Rayou, 11, 47, 278
 Reboul, 62, 63, 295
 Rémy, 10, 11, 16, 55, 295
 Reynaud, 115, 285
 Ricoeur, 89, 96, 128, 271, 296
 Rieunier, 57, 295
 Rizzolatti, 115, 296
 Robbes, 94, 296
 Roche, 27, 90, 287
 Roegiers, 132, 138, 139, 140, 295
 Rogalski, 129, 254
 Rogers, 114, 115, 116, 271, 273, 296
 Romainville, 108, 296
 Ropé, 108, 296
 Roquet, 75, 296
 Rosnay, 64, 88, 90, 266, 269, 296
 Rouquette, I., 134
 Rouquette, M.-L., 120, 285

S

Saada-Robert, 281, 284, 290, 296
 Salem, 205, 243, 283
 Salvador, 115, 285
 Santiago, 129, 280

Sauvayre, 136, 138, 296
 Savoie, 21, 25, 64, 297, 298
 Schubauer-Leoni, 297
 Schurmans, 128, 297
 Schwartz, 55, 279
 Seferdjeli, 271, 281
 Sérazin, 295
 Simonet, 105, 282
 Singly, 28, 140, 141, 146, 297
 Sorel, 36, 37, 38, 39, 267, 297
 Soussan, 56, 297
 Stahl, 289

T

Tardif, 10, 23, 51, 66, 266, 267, 297
 Terssac, 109, 271, 297
 Thélot, 28, 286
 Thuilier, 200, 297
 Tononi, 105, 285
 Tribby, 10, 41, 53, 58, 63, 64, 123, 267, 268, 294, 297
 Tschirhart, 11, 22, 23, 24, 26, 37, 64, 267, 279, 297

V

Vallès, 20, 298
 Varela, 89, 90, 246, 269, 298
 Vecchi, 87, 286
 Vergnaud, 94, 298
 Vermersch, 105, 134, 135, 140, 191, 272, 298
 Verneuil, 21, 64, 298
 Vial, 16, 71, 72, 80, 81, 82, 83, 92, 100, 116, 122, 200, 236, 258, 268, 269, 298, 299
 Viau, 44, 299
 Vigarello, 22, 299
 Vigo, 20, 299
 Vinatier, 110, 299
 Virat, 261, 299
 Vitali, 11, 17, 29, 30, 33, 64, 292, 294, 295, 297, 299, 300
 Vygotski, 81, 91, 104, 269, 299

W

Wallon, 26, 288

Warzee, 51, 233, 299

Weigand, 180, 187, 216, 273, 300

Wyman, 87, 292

Z

Zakhartchouk, 58, 267, 300

Zola, 21, 300

Index thématique

A

accompagnant, 15, 49, 70, 71, 73, 77, 79, 85, 86, 91, 93, 100, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 123, 130, 166, 171, 177, 186, 208, 209, 216, 230, 241, 256, 262, 266, 271, 272, 274, 278

accompagnateur, 52, 56, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 90, 91, 93, 101, 112, 113, 178, 187, 190, 213, 233, 235, 238, 239, 256, 258, 260, 262, 264, 268, 271, 272, 273, 278

accompagnement, 1, 2, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 29, 31, 32, 36, 43, 46, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 138, 143, 162, 170, 171, 172, 175, 176, 178, 183, 184, 187, 190, 195, 199, 200, 205, 206, 215, 216, 221, 222, 227, 230, 236, 239, 241, 243, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 261, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 281, 282, 286, 289, 290, 292, 294, 296, 299, 301, 323

Accompagner, 32, 33, 43, 60, 72, 78, 80, 83, 206, 281, 282, 294, 298, 299

activité, 12, 14, 18, 19, 20, 24, 27, 29, 31, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 51, 53, 55, 56, 60, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 86, 87, 88, 91, 93, 97, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 117, 120, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 143, 148, 166, 176, 182, 191, 193, 204, 218, 227, 235, 252, 255, 268, 270, 271, 279, 280, 282, 299

affection, 101, 102, 131, 193, 230, 261, 270, 272

altérité, 14, 72, 91, 93, 96, 97, 123, 270, 281

apprentissage, 11, 21, 22, 26, 27, 33, 35, 37, 47, 52, 55, 59, 60, 61, 73, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 85, 87, 92, 108, 150, 217, 269, 278, 296

attention, 22, 65, 73, 75, 85, 86, 98, 102, 103, 116, 134, 167, 172, 175, 179, 182, 192, 193, 195, 196, 201, 205, 227, 239, 241, 249, 261, 289

autonomie, 27, 28, 31, 35, 44, 48, 51, 53, 84, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 158, 171, 181, 191, 238, 270, 275, 278

autorité, 11, 16, 20, 21, 23, 27, 34, 51, 52, 82, 83, 92, 93, 94, 107, 113, 158, 159, 163, 169, 171, 173, 177, 186, 188, 212, 230, 241, 263, 267, 270, 279, 286, 295, 296

B

bienveillance, 101, 103, 104, 154, 159, 170, 171, 172, 175, 186, 187, 193, 212, 214, 230, 239, 241, 261, 271, 286

bonheur, 95, 103, 270

C

cadre, 14, 16, 17, 18, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 48, 49, 52, 55, 56, 59, 60, 64, 65, 67, 69, 71, 76, 78, 90, 93, 98, 99, 101, 104, 105, 107, 113, 117, 118, 123, 128, 129, 132, 133, 134, 137, 138, 140, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 162, 164, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 185, 186, 187, 188, 189, 198, 200, 204, 205, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 230, 231, 232, 248, 249, 252, 255, 256, 259, 262, 263, 264, 267, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 284

care, 14, 41, 70, 101, 102, 103, 104, 123, 179, 182, 193, 217, 227, 230, 234, 249, 256, 262, 270, 275, 286, 289, 295

chemin, 13, 52, 65, 72, 79, 80, 82, 83, 91, 92, 93, 113, 150, 156, 166, 175, 180, 184, 187, 213, 217, 235, 236, 238, 256, 262, 263, 268, 269, 270, 274

cheminement, 72, 83, 156, 175, 177, 189, 191, 205, 206, 235, 256

clinique, 14, 90, 92, 95, 105, 111, 114, 116, 117, 123, 126, 133, 270, 271, 275, 279, 281, 282, 288, 297

cloisonnement, 12, 50, 51, 62, 64, 267

collaboration, 12, 14, 28, 30, 35, 44, 45, 50, 52, 53, 54, 58, 64, 153, 156, 159, 183, 184, 185, 200, 221, 222, 224, 228, 229, 240, 246, 260, 267, 272

collectif, 12, 19, 20, 30, 35, 43, 55, 63, 66, 87, 100, 124, 138, 204, 211, 230, 260, 268, 275

compagnon, 113, 189, 235, 241, 256, 258, 262, 264, 271, 272, 273

compétence, 13, 27, 31, 70, 98, 107, 108, 109, 241, 289

compétences, 13, 14, 17, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 52, 53, 55, 58, 62, 65, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 85, 97, 98, 104, 105, 107, 108, 109, 123, 134, 138, 190, 241, 254, 260, 262, 267, 268, 271, 274, 296, 297, 300, 301

compréhensif, 134, 135, 136, 272, 288

compréhensive, 1, 15, 77, 79, 99, 126, 128, 129, 132, 133, 175, 254, 255, 271, 280, 323

comprendre, 5, 13, 19, 20, 24, 27, 29, 34, 35, 63, 64, 67, 72, 82, 90, 96, 97, 103, 104, 105, 106, 114, 116, 117, 119, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 133, 135, 140, 143, 150, 152, 157, 165, 171, 173, 180, 183, 186, 187, 190, 191, 197, 205, 206, 208, 209, 210, 216, 220, 224, 236, 260, 262, 266, 271, 281, 284, 286, 288, 290, 294, 297

confiance, 35, 47, 80, 102, 111, 113, 138, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 160, 161, 165, 166, 172, 173, 175, 177, 178, 186, 187, 189, 208, 210, 211, 213, 216, 221, 243, 255, 257, 259, 260, 262, 273

connaître, 33, 138, 208, 210, 216

coopération, 22, 33, 44, 48, 54, 224, 287

D

démocratisation, 13, 19, 25, 28, 266

dialogique, 80, 196, 257

dialogue, 35, 44, 48, 52, 59, 61, 62, 81, 84, 102, 103, 113, 151, 152, 154, 162, 164, 166, 170, 177, 178, 186, 195, 196, 213, 218, 221, 232, 234, 238, 241, 242, 252, 256, 261, 262, 263, 271, 272

discipline, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 29, 51, 54, 55, 57, 159, 267, 286

E

empathie, 115, 116, 136, 150, 161, 171, 232, 241, 243, 261, 300

encadrement, 20, 21, 31, 117, 288

entretien, 12, 13, 40, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 64, 72, 84, 98, 104, 105, 107, 109, 110, 114, 116, 117, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 182, 184, 185, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 205, 208, 212, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 261, 272, 275, 279, 281, 287, 288, 289, 292, 297, 298

équipe, 12

étayage, 48, 69, 80, 81, 82, 83, 86, 114, 176, 189, 190, 236, 246, 256, 258, 262, 269, 270, 273, 298

éthique, 1, 2, 14, 15, 29, 39, 40, 41, 43, 45, 57, 62, 67, 68, 69, 72, 74, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 109, 113, 114, 123, 131, 169, 179, 182, 189, 192, 208, 214, 215, 217, 219, 222, 224, 227, 234, 239, 255, 256, 260, 261, 262, 267, 270, 271, 272, 274, 275, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 295, 298, 323

évaluation, 12, 31, 42, 45, 47, 69, 83, 108, 111, 239, 259, 269, 279, 282, 286

évaluer, 29, 40, 42, 83, 120, 161, 174, 191, 216, 236, 237, 239, 242, 256, 258, 266

expérience, 12, 13, 20, 23, 38, 42, 57, 70, 75, 76, 77, 79, 83, 91, 97, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 117, 121, 123, 126, 129, 133, 134, 169, 171, 172, 174, 176, 186, 201, 202, 203, 226, 232, 233, 244, 249, 253, 257, 262, 269, 270, 272, 274, 282, 290, 293, 294, 296, 298

explicitation, 36, 49, 71, 105, 129, 134, 135, 138, 140, 187, 191, 243, 258, 272, 298

G

guidage, 75, 80, 82, 90, 91, 123, 151, 195, 236, 264, 269, 299

guide, 48, 72, 88, 112, 113, 134, 137, 138, 186, 209, 213, 217, 233, 235, 260, 263, 264, 271, 273, 297

H

humain, 12, 37, 92, 93, 96, 100, 102, 107, 112, 157, 178, 180, 204, 210, 281, 282

I

incertitude, 65, 79, 93, 106, 184

K

Kairos, 84, 86, 269

M

massification, 11, 19, 26, 40, 44, 51

médiateur, 77, 100, 185, 242

médiateurs, 11

médiation, 41, 46, 48, 54, 81, 86, 105, 114, 117, 135, 159, 186, 201, 217, 242
 métier, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 29, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 46,
 49, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 61, 64, 65, 67, 69, 75, 85, 86, 94, 98, 117, 120, 122, 124, 132,
 137, 138, 139, 148, 158, 162, 165, 171, 172, 173, 177, 185, 186, 188, 189, 203, 204, 248,
 266, 267, 268, 274, 280, 283, 284, 288, 300
 Métis, 84
 missions., 14, 41, 57, 98
 morale, 14, 20, 22, 31, 52, 55, 58, 61, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 110, 113, 155, 187, 232,
 233, 234, 242, 261, 263, 270, 279, 294

N

norme, 14, 69, 99, 100, 101, 131, 175, 184, 214, 230, 263, 270, 295
 normes, 63, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 111, 119, 121, 133, 143, 175, 178, 213, 226, 270, 281

O

ordre, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 51, 53, 54, 65, 102, 117, 132, 148, 149, 151, 157, 159,
 173, 182, 183, 188, 203, 225, 250, 252, 258, 267
 organisation, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 41, 43, 45, 47, 50, 51, 54, 55,
 59, 63, 64, 65, 67, 74, 83, 87, 89, 90, 113, 115, 120, 124, 125, 146, 166, 181, 194, 226, 229,
 236, 246, 253, 255, 264, 266, 267, 283, 300

P

pédagogue, 43, 52, 56, 57, 58, 65, 109, 112, 114, 122, 180, 217, 228, 268, 270, 271, 288
 phénoménologique, 105, 128, 129, 271, 288
 position, 3, 16, 17, 45, 54, 57, 59, 77, 82, 83, 87, 100, 110, 112, 131, 171, 185, 232, 242, 257,
 263, 264, 269, 278
 posture, 1, 2, 14, 15, 16, 42, 49, 59, 60, 63, 66, 67, 70, 75, 86, 90, 96, 99, 104, 107, 111, 112,
 113, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 133, 136, 149, 152, 159, 166, 169, 171,
 173, 175, 176, 185, 186, 187, 188, 189, 196, 203, 204, 208, 209, 211, 212, 213, 216, 219,
 230, 231, 233, 235, 236, 238, 240, 242, 246, 247, 248, 249, 250, 255, 258, 259, 263, 264,
 268, 270, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 323
 pratique, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 31, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52, 66, 67, 68, 69, 70,
 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 90, 94, 95, 99, 101, 104, 106, 109, 110, 114, 117, 118,
 119, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 132, 133, 138, 153, 188, 198, 199, 200, 202, 203, 206,
 216, 223, 227, 228, 236, 238, 239, 245, 248, 252, 253, 258, 263, 267, 269, 270, 271, 272,
 274, 275, 276, 292, 299
 pratiques, 13, 34, 37, 38, 40, 51, 53, 54, 56, 57, 78, 85, 86, 90, 107, 114, 119, 120, 122, 126,
 127, 133, 134, 140, 148, 183, 196, 215, 243, 244, 255, 269, 272, 274, 275, 276, 278, 279,
 282, 284, 285, 287, 291, 292, 296, 298, 299
praxis, 109, 123, 256
 projet, 11, 13, 16, 17, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 50, 54, 55, 58, 63,
 66, 74, 76, 78, 79, 80, 83, 85, 93, 100, 111, 113, 114, 138, 162, 164, 165, 167, 172, 173,
 190, 191, 195, 216, 226, 252, 267, 269, 273, 275, 278, 283, 288, 289

punitions, 12, 22, 152, 173, 229, 230, 233, 234, 262, 264

Q

questionnaire, 15, 54, 127, 130, 132, 133, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 216, 225, 238, 244, 247, 248, 253, 255, 256, 263, 272, 284, 297

R

règles, 12, 17, 21, 32, 34, 35, 39, 54, 55, 63, 80, 94, 98, 101, 130, 151, 152, 153, 154, 155, 163, 164, 168, 169, 173, 175, 177, 186, 187, 193, 213, 214, 215, 232, 260, 262, 263
relation, 12, 14, 15, 17, 29, 37, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 111, 112, 114, 115, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 139, 140, 146, 149, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 166, 167, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 184, 186, 187, 189, 191, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 226, 227, 230, 233, 234, 239, 240, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 298, 299, 300
rencontre, 53, 57, 61, 72, 73, 83, 91, 92, 96, 112, 114, 116, 133, 151, 167, 169, 178, 179, 180, 216, 249, 256, 259, 262, 269, 270, 273, 281, 299
représentation, 45, 54, 65, 70, 79, 117, 118, 119, 120, 122, 132, 141, 142, 238, 263, 268, 284
représentations, 10, 13, 14, 15, 17, 20, 29, 50, 53, 54, 56, 60, 67, 69, 70, 77, 104, 109, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 128, 188, 267, 268, 271, 274, 275, 278, 280, 284, 285, 286, 288, 291
respect, 12, 19, 21, 29, 32, 54, 57, 63, 84, 91, 98, 99, 101, 103, 112, 116, 137, 155, 162, 163, 164, 171, 172, 175, 177, 186, 187, 219, 230, 249, 262, 268, 270, 272, 288
responsabiliser, 26, 80, 92, 153, 169, 173, 174, 238
responsabilité, 1, 2, 15, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 43, 49, 51, 53, 56, 61, 67, 69, 92, 93, 97, 101, 102, 113, 114, 116, 123, 131, 153, 173, 174, 175, 212, 229, 230, 261, 268, 270, 271, 272, 278, 290, 295, 323
responsable, 29, 33, 62, 63, 68, 78, 84, 93, 97, 98, 101, 114, 117, 153, 186, 190, 258, 261, 264, 266, 274
rituels, 83, 172, 203, 243, 248, 259, 263, 269, 273, 276

S

S.G., 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 38, 50
sanctions, 12, 21, 35, 45, 53, 187, 230, 233, 244, 262, 287
savoir, 14, 17, 22, 32, 38, 39, 42, 46, 52, 57, 58, 59, 75, 77, 92, 94, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 118, 133, 134, 136, 139, 143, 148, 150, 152, 153, 169, 177, 179, 181, 182, 189, 190, 191, 197, 202, 208, 233, 235, 249, 258, 262, 267, 268, 278, 280, 283, 287
statut, 16, 20, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 58, 59, 60, 63, 72, 84, 94, 120, 130, 137, 150, 169, 173, 177, 186, 226, 230, 267, 268, 300
suivi, 11, 12, 14, 17, 24, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 59, 67, 107, 112, 123, 124, 126, 129, 130, 132, 133, 137, 138, 140, 141, 151, 152, 153,

156, 157, 159, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 183, 184, 185, 199, 200, 205, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 229, 232, 243, 244, 245, 246, 252, 255, 257, 258, 260, 264, 267, 272, 276, 301

surgé, 20, 171, 188

surveillance, 10, 17, 20, 21, 23, 25, 27

surveillant général, 10, 13, 19, 20, 23, 24, 25, 62, 65, 66, 188, 192, 238, 263, 266, 274, 283, 286

Surveillant Général, 16, 19, 285

T

tiers, 27, 58, 69, 86, 87, 89, 90, 200, 218, 222, 230, 238, 243, 254, 258, 269, 291, 294, 298

espace-tiers ; tiers-inclus, 233, 262

tiers-inclus, 87, 89

V

V.A.E., 13, 69, 75, 76, 77, 85

valeur, 38, 62, 72, 74, 79, 82, 83, 91, 95, 99, 101, 119, 121, 148, 160, 165, 177, 179, 201, 202, 217, 257, 270, 272, 283

vécu, 13, 48, 77, 101, 114, 117, 123, 128, 129, 134, 135, 143, 160, 161, 174, 177, 181, 182, 187, 191, 197, 201, 221, 227, 232, 233, 241, 249, 253, 256, 257, 262, 269, 271, 272

vie scolaire, 10, 11, 17, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 38, 41, 43, 45, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 73, 80, 130, 142, 150, 154, 157, 163, 166, 167, 169, 173, 174, 175, 176, 194, 224, 229, 231, 233, 244, 254, 259, 264, 267, 275, 278, 280, 284, 286, 293, 294, 296, 298, 300, 301

Z

zone proximale de développement, 81

Table des illustrations

FIGURE 1 : POSTURES EN TENSION DU C.P.E., D'APRES LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988/1992)	66
FIGURE 2 : SCHEMATISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE, D'APRES LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE HOUSSAYE (1988/1992)	124
FIGURE 3 : TABLEAU DE PRESENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DES ENTRETIENS	145
FIGURE 4 : TABLEAU RECAPITULATIF DES ETAPES DE LA METHODOLOGIE	147
FIGURE 5 : TABLEAU DES CATEGORIES DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS	177
FIGURE 6 : GRAPHIQUE DES FREQUENCES RELATIVES DES FORMES BESOINS- ECOUTE- ENTENDRE	207
FIGURE 7 : GRAPHIQUE DE FREQUENCES RELATIVES DES FORMES COMPRENDRE-CONFIANCE –CONNAITRE	209
FIGURE 8 : GRAPHIQUE DES FREQUENCES RELATIVES DES FORMES CADRE – POSTURE-REGLE-REGLEMENT	212
FIGURE 9 : TRI A PLAT Q°22 AMELIORATION DU BIEN-ETRE	218
FIGURE 10 : TRI A PLAT Q° 5 CONFIDENTIALITE DE L'ENTRETIEN	219
FIGURE 11 : TRI A PLAT Q°35 CAPACITE A PERCEVOIR SES LIMITES	220
FIGURE 12 : TRI A PLAT Q° 34 CAPACITE A PARTAGER LE SUIVI DE L'ELEVE	222
FIGURE 13 : TRI A PLAT Q° 32 ETHIQUE DANS LE PARTAGE D'INFORMATIONS	223
FIGURE 14 : TRI A PLAT Q° 30 RECOURS A ENTRETIEN EN EQUIPE	224
FIGURE 15 : TRI A PLAT Q° 27 APPROCHE COMPLEXE DE L'ELEVE	225
FIGURE 16 : REPONSES A Q°14 APPROCHE MULTIDIMENSIONNELLE	226
FIGURE 17 : TRI CROISE Q°27 APPROCHE COMPLEXE DE L'ELEVE / Q°12 FONCTION D'ACCOMPAGNEMENT	227
FIGURE 18 : TRIS MULTIPLES Q° 23-24-25-26 FRONTIERES DES DOMAINES PROFESSIONNELS	228
FIGURE 19 : TRI A PLAT Q° 33 COLLABORATION AVEC L'EQUIPE VIE SCOLAIRE	230
FIGURE 20 : TRI A PLAT Q° 49 BIENVEILLANCE ET CADRE DU R.I.	231
FIGURE 21 : TRI A PLAT Q° 50 OBJECTIFS DE L'ENTRETIEN	231
FIGURE 22 : REPONSES A LA Q° OUVERTE 47 REFERENCE AU CADRE	232
FIGURE 23 : TRI A PLAT Q° 45 SYSTEMATISATION DU RECOURS AUX PUNITIONS	233
FIGURE 24 : Q° 46 TRI A PLAT PROPOSITION DES PUNITIONS OU SANCTIONS	234
FIGURE 25 : QUESTION 51 POSITIONNEMENT FACE A EXCLUSION DE COURS	235
FIGURE 26 : TRI A PLAT Q°4 DUREE DE L'ENTRETIEN	236

FIGURE 27 : TRI A PLAT Q° 41 VOLONTE D'AUTONOMISATION	237
FIGURE 28 : Q°39 ENROLEMENT ELEVE DANS STRATEGIE	237
FIGURE 29 : TRI A PLAT Q° 44 RESPONSABILISATION DE L'ELEVE	239
FIGURE 30 : TRI A PLAT Q°11 PRIORITE DE REPONSE A UNE DEMANDE D'ENTRETIEN	240
FIGURE 31 : TRI A PLAT Q° 40 INCITATION A LA VERBALISATION	242
FIGURE 32 : TRI A PLAT Q° 42 PROCEDES D'AIDE AU DIALOGUE	243
FIGURE 33 : REPONSES A LA Q° 19 OUTILS SUPPORTS D'ENTRETIEN	245
FIGURE 34 : REPONSES A Q° 2 APPROCHE DE L'ENTRETIEN	247
FIGURE 35 : TRI CROISE Q°2 APPROCHE DE L'ENTRETIEN / Q°53 HOMME OU FEMME	248
FIGURE 36 : Q° 7 MODALITES D'ACCUEIL ELEVE SOLLICITANT	251
FIGURE 37 : TRI A PLAT Q° 9 MODALITES D'ACCUEIL ELEVE CONVOQUE/INVITE	252
FIGURE 38 : SCHEMATISATION DE NOTRE THESE	273

Table des sigles

A.E.D. : assistants d'éducation
A.R.O.E.V.E.N. : associations régionales des œuvres éducatives et de vacances de l'éducation nationale
A.S. : assistant(e) social(e)
A.S.H. : adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap
C.A. : conseil d'administration
C.A.F.C.P.E. : certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation
C.A.P.E.S. : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
C.C. : compétence commune (du référentiel du 1er juillet 2013)
C.E. : conseiller/ère d'éducation
C.E.G. : collège d'enseignement général
C.E.M.E.A. : centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
C.E.S. : collège d'enseignement secondaire
C.E.T. : collège d'enseignement technique
C.O.P. : conseiller d'orientation psychologue
C.P.E. : conseiller/ère principal(e) d'éducation
C.S. : compétence commune (du référentiel du 1er juillet 2013)
E.C.L.A.I.R. : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite scolaire
E.F.T.L.V. : éducation et formation tout au long de la vie
E.P.L.E. : établissement public local d'enseignement
E.S.P.E. : école supérieure du professorat et de l'éducation
F.S.E. : foyer socioéducatif
F.O.L. : fédération des œuvres laïques
G.A.P.P. : groupe d'analyse de pratique professionnelle
G.E.A.S.E. : groupe d'entraînement à l'analyse de situation éducative
I.S. : infirmier/ère scolaire
L.G.T. : lycée général et technologique
L.P. : lycée professionnel
M.E.E.F. : métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation
M.E.N. : ministère de l'éducation nationale
M.I.-S.E. : maîtres d'internat-surveillants d'externat
P.P. : professeur principal
R.A.E.P. : reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle
R.E.P. : réseau d'éducation prioritaire
R.E.P. + : réseaux d'éducation prioritaire renforcée
R.I. : règlement intérieur
S.G. : surveillant(e) général(e)
U.E. : unité d'enseignement
V.A.E. : validation des acquis de l'expérience

Table des matières

<i>Résumé</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Remerciements</i>	4
<i>Sommaire</i>	6
<i>Introduction générale</i>	10
Le métier qui nous intéresse	10
D'où nous parlons.....	12
L'organisation de la thèse	13
<i>Première partie : Postures contradictoires du C.P.E. Questionnement sur un métier singulier</i>	16
Introduction de la première partie.....	16
Chapitre 1. L'impact de la construction historique du métier sur l'identité professionnelle du C.P.E.	19
1.1. Du surveillant général au Conseiller Principal d'Education : éclairage historique sur un changement d'identité	19
1.1.1. Instauration d'une fonction disciplinaire dans l'enseignement du second degré : le surveillant général figure de l'ordre scolaire.....	20
1.1.2. Une fonction peu reconnue qui se définit dans un « entre-deux », de la surveillance à la direction.....	23
1.1.3. Evolution du métier vers des actions éducatives : le concept de vie scolaire	26
1.2. Missions actuelles du C.P.E. dans l'Etablissement Public Local d'Enseignement : la prescription à l'épreuve du terrain.....	30
1.2.1. La circulaire de missions de 1982 : trois domaines de prescriptions pour une multiplicité d'activités	30
1.2.2. Le référentiel de compétences de 2013 : une volonté politique de décroisement entre l'éducatif et le pédagogique ?	32
1.2.3. La très récente modification de la circulaire de missions : la connaissance des élèves fonde l'action du C.P.E.	34
Chapitre 2. La formation au métier : évolution de la professionnalisation du C.P.E.	36
2.1. Formation initiale et continue des CPE : élaboration de compétences professionnelles pour un métier de l'humain	37
2.1.1. Une approche interdisciplinaire pour appréhender la complexité des situations éducatives.....	37

2.1.2. Une professionnalisation récente de la formation dans le cadre des IUFM	38
2.1.3. Des IUFM aux ESPE, confrontation aux écarts entre le prescrit et le réel 40	
2.2. Compétences et éthique professionnelles au service de l'accompagnement de l'élève	43
2.2.1. Accompagner l'élève dans le cadre du suivi individualisé de son parcours	43
2.2.2. Développer des savoirs d'action en fonction du contexte	45
2.2.3. L'entretien au cœur de la pratique professionnelle du C.P.E.	46
Chapitre 3. La place du C.P.E. au sein de la communauté éducative dans un contexte de cloisonnement des tâches éducatives et pédagogiques	50
3.1. Le métier de CPE à l'épreuve d'une division du travail éducatif.....	50
3.1.1. D'une fonction normative attendue dans l'établissement.....	50
3.1.2. Au rôle de pédagogue auprès des élèves	52
3.1.3. Un décalage des représentations.....	53
3.2. Le C.P.E. accompagnateur de l'élève : pédagogue ou éducateur ?	56
3.2.1. Le rôle pédagogique du C.P.E. dans le cadre de la vie scolaire de l'élève	56
3.2.2. Sa position incertaine au sein de l'équipe pédagogique	57
3.3. Son rôle de coordination de la vie démocratique et de promotion de la citoyenneté des élèves.....	59
3.3.1. L'accompagnement des élèves dans leur apprentissage de la citoyenneté	60
3.3.2. L'action éducative du C.P.E. : visée socialisatrice et d'épanouissement personnel	62
Conclusion et conception d'une problématique.....	64
<i>Deuxième partie : Repères théoriques pour l'analyse d'une pratique d'accompagnement dans la relation éducative.....</i>	69
Introduction de la deuxième partie	69
Chapitre 4. Définir l'accompagnement	71
4.1. Une notion floue et une pluralité de formes	71
4.1.1. L'étymologie	72
4.1.2. Une pratique au service de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.....	73
4.1.4. Apports théoriques de la recherche en formation d'adultes	74
4.2. Modèles explicatifs de l'accompagnement.....	78
4.2.1. Le paradigme constructiviste du projet	78
4.2.2. Une pratique d'étayage	80
Accompagner : une forme d'étayage.....	80
Un modèle qui ne conçoit l'accompagnement ni comme aide, ni comme guidage	82
4.2.3. Une activité d'évaluation.....	83
4.2.4. Une pratique multiforme à visée formative	84
4.2.5. Le tiers-inclus	87

La relation dyadique et ses paradoxes	87
La relation duale	88
La création d'un espace tiers	89
Chapitre 5. Accompagnement et éthique de la relation	91
5.1. Conception éthique de l'accompagnement	91
5.2. Éthique de l'accompagnement et responsabilité de l'autre	92
5.2.1. Les principes éthiques	93
5.2.2. Différencier éthique et morale	94
5.2.3. L'altérité selon Ricœur	96
5.3. Éthique de l'accompagnement et normes	97
5.3.1. L'éthique et les normes dans la prescription	98
5.3.2. Le poids de la norme en éducation	99
5.4. La théorie du <i>care</i> , ou éthique de la sollicitude	101
5.4.1. En une voix différente, le modèle de l'éthique du <i>care</i>	101
5.4.2. L'éthique du <i>care</i> appliquée à la psychopédagogie	102
Chapitre 6. Considérer le concept d'activité pour situer la pratique	
d'accompagnement dans l'expérience professionnelle	104
6.1. L'activité comme tâche réelle	104
6.1.1. Le contexte de l'activité	106
6.1.2. Les compétences pour agir	107
6.2. La pratique de l'accompagnement	109
6.2.1. La notion de pratique	109
6.2.2. Les valeurs constitutives d'une posture d'accompagnant	111
6.2.3. Accompagnateur ou accompagnant ?	112
6.2.4. L'entretien dans la relation éducative	114
6.3. Reconnaissance d'une pratique d'accompagnement : quelles représentations ?	117
6.3.1. Le concept de représentation sociale	117
6.3.2. Les représentations peuvent-elles évoluer ?	119
6.3.3. Représentations sociales et identité professionnelle	120
Conclusion et définition de l'objet de recherche	122
<i>Troisième partie : Exploration d'une posture d'accompagnement chez les C.P.E. La</i>	
<i>méthodologie de recherche</i>	<i>126</i>
Introduction de la troisième partie	126
Chapitre 7. Cadre méthodologique	128
7.1. Une approche compréhensive	128
7.2. L'activité explorée	129
7.3. Nos hypothèses d'investigation	130
Chapitre 8. Mise en œuvre du recueil de données	132
8.1. Le terrain de recherche	132
8.2. L'entretien de recherche	133
8.2.1. L'entretien d'explicitation	134

8.2.2. L'entretien compréhensif.....	135
8.2.3. Protocole mis en œuvre	137
Considérations éthiques	137
Guide de l'entretien	137
Familiarité avec l'objet de recherche.....	138
Déroulement des entretiens	140
8.3. L'étude confirmatoire par questionnaire	140
8.3.1. Elaboration du questionnaire	141
8.3.2. Protocole pour la passation et population cible	142
Chapitre 9. Méthode de traitement des données	143
9.1. Analyse de contenu des entretiens.....	143
9.1.1. Transcription des entretiens.....	143
9.1.2. Analyse des discours	144
9.1.3. Analyse qualitative de contenu thématique	144
9.1.3. Traitement automatisé du langage	146
9.2. Analyse de questionnaire.....	146
9.2.1. Traitement quantitatif	146
9.2.2. Traitement qualitatif	147
9.3. Résumé de la démarche méthodologique de recueil et d'analyse de données ...	147
Chapitre 10. Résultats et analyse	148
10.1 Résultats de l'interprétation du contenu	148
10.1.1. Synthèses des entretiens	149
Entretien 1 : Clotilde.....	149
Entretien 2 : Carine.....	151
Entretien 3 : Brigitte	153
Entretien 4 : Elena	155
Entretien 5 : Muriel.....	158
Entretien 6 : Valérie.....	162
Entretien 7 : Pierre.....	166
Entretien 8 : Hervé.....	167
Entretien 9 : Bruno	169
Entretien 10 : Sarah	172
Emergence de thèmes	174
10.1.2. Analyse de contenu thématique.....	176
Valeurs portées dans l'action éducative : un principe d'éducabilité	177
Valeur accordée à la complexité de la situation de l'élève : l'approche multidimensionnelle	181
Valeur accordée au statut de l'accompagnant dans la relation éducative : la notion de cadre	186
Des savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec l'élève : le processus de co-construction.....	189
Capacité à repérer les besoins de l'autre : attention particulière et disponibilité	192

Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif :	
l'écoute active	196
L'usage de l'écrit : mise à distance et réflexivité	199
Mise en évidence du caractère implicite de l'action : sens de la créativité	
professionnelle face à la singularité de chaque situation.	202
10.1.3. Complément d'analyse par traitement automatisé du langage (T.A.L.)	204
Le temps de l'accompagnement	205
Ecouter et entendre les besoins de l'autre	206
Connaître et comprendre dans une relation de confiance	208
La place du cadre et de la règle dans la posture du C.P.E.	211
10.1.4. Bilan de l'interprétation des entretiens	215
10.2. Traitement des données du questionnaire	216
10.2.1. Valeurs portées dans l'action éducative : les attributs d'une éthique	
relationnelle	217
□ Reconnaissance de la valeur du sujet et de sa capacité d'autonomisation	
217	
□ Acceptation de ses propres limites comme éducateur	219
10.2.2. Valeur accordée à une vision globale de la situation complexe de l'élève :	
vers la coopération éducative	224
10.2.3. Valeur accordée au statut d'accompagnant dans la relation : une posture	
en équilibre entre considération de l'individu et de la norme collective	230
10.2.4. Expression de savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec	
l'élève : guide ou accompagnateur ?	235
10.2.5. Capacité à repérer les besoins et les signes de difficulté : vigilance et	
attention à l'autre de l'accompagnateur	239
10.2.6. Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif : le	
compagnon ?	241
10.2.7. Utilisation de l'écrit : des objets tiers dans la relation d'accompagnement	
.....	243
10.2.8. Mise en évidence de l'implicite et créativité dans et pour l'action:	
l'accompagnement comme relation autopoïétique	246
Chapitre 11. Limites de la méthodologie	253
Conclusion de la troisième partie	255
Conclusion générale	266
Apports de la recherche	266
Evaluation et perspectives	274
Bibliographie	277
Index des auteurs	303
Index thématique	308
Table des illustrations	314
Table des sigles	316
Table des matières	317

ANNEXES.....	325
Sommaire des annexes.....	326
1. Circulaire de missions du C.P.E. du 28 octobre 1982	326
2. Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation- 1 ^{er} juillet 2013	326
3. Circulaire de missions du C.P.E. du 10 août 2015	326
4. Formulaire d'accord pour l'entretien de recherche	326
5. Guide d'entretien	326
6. Questionnaire pour enquête C.P.E.....	326
7. Transcription Entretien Clotilde	326
8. Transcription Entretien Carine	326
9. Transcription Entretien Brigitte.....	326
10. Transcription Entretien Elena.....	326
11. Transcription Entretien Muriel	326
12. Transcription Entretien Valérie	326
13. Transcription Entretien Pierre	326
14. Transcription Entretien Hervé	326
15. Transcription Entretien Bruno	326
16. Transcription Entretien Sarah	326
17. Grille d'analyse de contenu des entretiens	326
18. Concordanciers IramuteQ.....	326
19. Ensemble des résultats du questionnaire par tri à plat.....	326
20. Classement thématique des réponses à la Q° 6 Confidentialité de l'entretien	326
21. Tri croisé Q° 21 Limites au champ scolaire/ Q° 27 Approche complexe	326
22. Tri croisé Q° 45 Systématisation recours aux punitions/ Q° 46 Proposition de punitions et sanctions	326
23. Tri croisé Q° 55 Ancienneté / Q° 1 Grille d'entretien.....	326
24. Tris croisés Q° 2 Approche de l'entretien / Q° 55-58-59 Ancienneté-Lieu d'exercice-Classement éducation prioritaire	327
25. Tris croisés Q°59 Classement éducation prioritaire / Q° 7 Modalités d'accueil élève sollicitant – Q° 21 Limites au champ scolaire	327
Annexe 1	328
Annexe 2.....	331
Annexe 3.....	346
Annexe 4.....	351
Annexe 5.....	352
Annexe 6.....	355
Annexe 7.....	365
Annexe 8.....	378
Annexe 9.....	393
Annexe 10.....	412
Annexe 11.....	431
Annexe 12.....	454

Annexe 13.....	470
Annexe 14.....	491
Annexe 15.....	511
Annexe 16.....	530
Annexe 17.....	551
Annexe 18.....	636
Concordancier Accompagnement-Accompagner.....	636
Concordancier Approche.....	639
Concordancier Besoin.....	642
Concordancier Cadre.....	646
Concordancier Comprendre.....	650
Concordancier Confiance.....	656
Concordancier Connaître.....	660
Concordancier Ecoute.....	665
Concordancier Entendre.....	669
Concordancier Posture.....	673
Concordancier Règle Règlement.....	675
Concordancier Temps.....	680
Annexe 19.....	690
Annexe 20.....	741
Annexe 21.....	744
Annexe 22.....	746
Annexe 23.....	749
Annexe 24.....	750
Annexe 25.....	752
Annexe 26.....	753

ECOLE DOCTORALE 356

Cognition Langage Education

LABORATOIRE Apprentissages Didactiques Evaluation Formation

Discipline : Sciences humaines et sociales

Spécialité : Sciences de l'Education

**L'accompagnement individuel des élèves par le
Conseiller Principal d'Education, entre éthique et
responsabilité.**

Etude compréhensive d'une posture en tension

Volume II/II

Thèse pour obtenir le grade universitaire de docteur
de l'Université d'Aix-Marseille présentée par

Nathalie MIKAÏLOFF

Sous la direction de
Christine Poplimont
Professeur des Universités

Soutenue le 02/12/2015 devant le jury :

Pascale BRANDT-POMARES, Professeur, Aix-Marseille Université.

Mireille CIFALI BEGA, Professeur, Université de Genève. Rapporteur

Frédérique LERBET-SERENI, Professeur, Université de Pau et des pays de l'Adour.

Rapporteur

Christine POPLIMONT, Professeur, Aix-Marseille Université.

ANNEXES

Sommaire des annexes

1. Circulaire de missions du C.P.E. du 28 octobre 1982
2. Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation- 1^{er} juillet 2013
3. Circulaire de missions du C.P.E. du 10 août 2015
4. Formulaire d'accord pour l'entretien de recherche
5. Guide d'entretien
6. Questionnaire pour enquête C.P.E.
7. Transcription Entretien Clotilde
8. Transcription Entretien Carine
9. Transcription Entretien Brigitte
10. Transcription Entretien Elena
11. Transcription Entretien Muriel
12. Transcription Entretien Valérie
13. Transcription Entretien Pierre
14. Transcription Entretien Hervé
15. Transcription Entretien Bruno
16. Transcription Entretien Sarah
17. Grille d'analyse de contenu des entretiens
18. Concordanciers IramuteQ
19. Ensemble des résultats du questionnaire par tri à plat
20. Classement thématique des réponses à la Q° 6 Confidentialité de l'entretien
21. Tri croisé Q° 21 Limites au champ scolaire/ Q° 27 Approche complexe
22. Tri croisé Q° 45 Systématisation recours aux punitions/ Q° 46 Proposition de punitions et sanctions
23. Tri croisé Q° 55 Ancienneté / Q° 1 Grille d'entretien

**24. Tris croisés Q° 2 Approche de l'entretien / Q° 55-58-59 Ancienneté-Lieu d'exercice-
Classement éducation prioritaire**

**25. Tris croisés Q°59 Classement éducation prioritaire / Q° 7 Modalités d'accueil élève
sollicitant – Q° 21 Limites au champ scolaire**

Annexe 1

Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982

Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

L'évolution du système éducatif et la nécessité de tenir compte des données et orientations nouvelles de la vie éducative au sein des établissements conduisent à définir à nouveau le rôle que doivent assumer les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation et les conditions d'exercice de leurs fonctions.

Tel est l'objet de la présente circulaire, qui remplace la circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972.

Les responsabilités des conseillers principaux et conseillers d'éducation s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire : tout adulte membre de la communauté scolaire, à quelque titre que ce soit, participe à cette mission par les responsabilités qu'il exerce (pédagogie, administration, entretien, gestion, documentation, orientation, animation culturelle, etc.).

L'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel.

Interlocuteurs privilégiés, chaque fois qu'il est question de l'organisation et du déroulement de la vie quotidienne, notamment en ce qui concerne les rythmes scolaires, ils organisent la vie collective, hors du temps de classe, en étroite liaison avec la vie pédagogique de l'établissement. Ils assument les contacts avec les élèves sur le plan individuel et collectif.

L'exercice de ces responsabilités exclut le travail individualiste et se situe dans un contexte de relation, d'échanges et de prise en charge en commun de l'activité éducative.

L'ensemble de responsabilités exercées par le conseiller d'éducation et le conseiller principal doit toujours être assuré dans *une perspective éducative* et dans le cadre global du projet d'établissement.

Ces responsabilités se répartissent en trois domaines :

Le fonctionnement de l'établissement : responsabilité du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves, organisation du service des personnels de surveillance, mouvements des élèves. Il participe, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité, notamment des élèves ;

La collaboration avec le personnel enseignant : échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter ; suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets ;

L'animation éducative : relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) ; foyer socio-éducatif et organisation des temps de loisirs (clubs, activités

culturelles et récréatives) ; organisation de la concertation et de la participation (formation, élection et réunions des délégués élèves, participation aux conseils d'établissement).

Dans ces trois domaines, l'action éducative du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation implique le dialogue avec les parents ou toutes personnes qui assument des responsabilités à l'égard de l'adolescent, collaboration nécessaire en vue de permettre à ce dernier de se prendre en charge progressivement.

Telles sont les responsabilités spécifiques du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation. Elles peuvent varier dans leur forme selon la catégorie et les particularités de l'établissement.

Le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation (ou chacun des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'il y en a plusieurs dans l'établissement) doit participer à la vie de l'établissement dans la diversité de ses expressions, afin de pouvoir suivre l'élève dans tous les aspects de la vie scolaire.

Il s'ensuit que le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation doivent être associés à tout ce qui concerne la vie de l'élève et son devenir : liaison avec les parents, rapports avec les autres établissements, information et orientation, formation continue, rapports avec les milieux sociaux et professionnels, relations avec les anciens élèves.

Il en résulte également que les fonctions du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation ne doivent pas être réduites à une spécialisation : le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation ne peuvent en particulier être spécialisés dans les responsabilités d'internat.

Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation ne peuvent exercer correctement leur mission ainsi définie sans travailler en collaboration étroite avec l'intendance, le service médical et le service social, le chef des travaux, le centre de documentation et d'information ; la collaboration avec ce dernier doit être particulièrement élaborée, car elle constitue un élément déterminant de la dynamique de la vie scolaire.

Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation exercent leurs responsabilités sous l'autorité du chef d'établissement (et, en son absence, de son adjoint direct) qui les associe aux réunions de concertation de la direction : information, étude des problèmes de vie scolaire, prise de décisions pour tout ce qui concerne celles-ci. Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation sont les responsables de l'animation de l'équipe (en collégialité si l'établissement comporte plusieurs CE - CPE), qu'ils constituent avec les autres conseillers d'éducation ou les conseillers principaux d'éducation, les personnels de surveillance, les maîtres de demi-pension et les maîtres au pair, équipe sur laquelle repose, en grande partie, l'organisation et l'animation de la vie scolaire.

Les nouvelles dispositions relatives au rôle des personnels d'éducation doivent être mises en œuvre dans un esprit nouveau et selon des modalités qui permettent d'atteindre les objectifs fixés. C'est pourquoi, dans le cadre des décisions gouvernementales prises en matière de durée du travail, il importe de préciser les conditions d'exercice des fonctions des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

Il convient de souligner tout d'abord que la nature même de la fonction d'éducation, la diversité des établissements et leurs contraintes propres ne sont pas conciliables avec une organisation préétablie et uniforme du service des personnels concernés.

D'autre part, selon que ces personnels sont logés ou non par nécessité absolue de service, leur intervention au sein de l'établissement ne peut prendre des formes identiques.

Il convient tout d'abord que l'organisation du service des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'inscrive dans le cadre de la durée de travail maximum hebdomadaire de la Fonction publique telle qu'elle a été récemment fixée, c'est-à-dire 39 heures de travail par semaine. Cet horaire couvre l'ensemble des activités que le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation est amené à exercer dans le cadre de sa mission.

Cet horaire, en règle générale, ne saurait conduire à l'établissement d'un emploi du temps peu compatible avec les exigences des fonctions assurées par le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation. Il est précisé cependant que lorsque, dans un établissement, il existe plusieurs conseillers d'éducation ou conseillers principaux d'éducation, le service doit être organisé de façon à ce qu'il soit tiré le meilleur parti de cette situation. Ainsi, cet horaire de service doit être un cadre de référence suffisamment souple pour permettre d'adapter les services à la diversité des situations, sans faire peser sur les personnels des charges excessives. Il est confirmé que l'organisation de leur service doit être prévue de telle manière qu'elle leur réserve chaque jour des temps de détente et vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine, le service des dimanches et jours fériés étant assuré par roulement.

Il est rappelé que le bénéfice d'un logement accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires, qui s'imposent à l'ensemble des personnels dans cette situation.

Le service de vacances d'été sera défini dans le cadre d'un examen général des conditions dans lesquelles doivent être assurés ces services par les personnels concernés à ce titre (*Voir RLR 810-3*).

Par leur disponibilité à l'égard des élèves, les relations qu'ils établissent avec les enfants et les adolescents ainsi qu'avec les divers partenaires du système éducatif, le rôle qu'ils jouent dans le domaine de l'animation, le climat de communauté qu'ils contribuent à créer dans l'établissement, et surtout par leur apport personnel, les conseillers principaux et conseillers d'éducation participent d'une manière décisive à l'organisation, à l'animation et à la rénovation permanente de la vie scolaire.

(*BO n° 40 du 11 novembre 1982.*)

Annexe 2

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

NOR : MENE1315928A

arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

MEN - DGESCO A3-3

Annexe

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que **tous les personnels concourent à des objectifs communs** et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître **la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation**, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14,

- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.

- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. Coopérer au sein d'une équipe

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. Contribuer à l'action de la communauté éducative

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. Coopérer avec les parents d'élèves

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Compétences communes à tous les professeurs

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.
- . Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

En particulier, au collège

- . Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.

En particulier, au lycée général et technologique

- . Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.

P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

En particulier, à l'école

- . Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.
- . Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

En particulier, au lycée professionnel

- . Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

En particulier, à l'école

- . Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.

. Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

En particulier, au lycée

. Faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur.

. Contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.

En particulier, au lycée professionnel

. Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques.

. Entretenir des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.

P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.

- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.

- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.

- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.

- Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.

- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

En particulier, à l'école

. À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.

. Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage).

. Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.

. Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux.

. Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

En particulier, au lycée professionnel

. Favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves.

. Contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevés.

. Mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.

- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.

- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.

- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes

Les professeurs documentalistes exercent leur activité dans l'établissement scolaire au sein d'une équipe pédagogique et éducative dont ils sont membres à part entière. Ils ont la responsabilité du centre de documentation et d'information, lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information. Ils contribuent à la formation de tous les élèves en matière d'éducation aux médias et à l'information.

Outre les compétences qu'ils partagent avec l'ensemble des professeurs, telles qu'elles sont énoncées ci-dessus, ils maîtrisent les compétences spécifiques ci-après.

Les professeurs documentalistes, enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias

Les professeurs documentalistes apportent les aides nécessaires aux élèves et aux professeurs, notamment pour que les apprentissages et l'enseignement prennent en compte l'éducation aux médias et à l'information. Ils interviennent directement auprès des élèves dans les formations et les activités pédagogiques de leur propre initiative ou selon les besoins exprimés par les professeurs de discipline.

D 1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information

- Connaître les principaux éléments des théories de l'information et de la communication.
- Connaître la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques ; connaître le droit de l'information ainsi que les principes et les modalités de la protection des données personnelles et de la vie privée.
- Connaître les principaux concepts et analyses en sociologie des médias et de la culture.
- Savoir définir une stratégie pédagogique permettant la mise en place des objectifs et des apprentissages de l'éducation aux médias et à l'information, en concertation avec les autres professeurs.
- Faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche et à la maîtrise de l'information.
- Accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aider dans leur accès à l'autonomie.

Les professeurs documentalistes, maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition

En relation avec les autres membres de la communauté éducative et dans le cadre du projet d'établissement, les professeurs documentalistes proposent une politique documentaire au chef d'établissement et participent à sa mise en œuvre dans l'établissement et dans son environnement numérique. Cette politique a pour objectif principal de permettre à tous les élèves d'accéder aux informations et aux ressources nécessaires à leur formation.

D 2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir

- Maîtriser les connaissances et les compétences bibliothéconomiques : gestion d'une organisation documentaire et d'un système d'information, fonctionnement de bibliothèques publiques ou centres de documentation, politique d'acquisition, veille stratégique, accueil et accompagnement des publics, animation et formation, politique de lecture, évaluation.
- Recenser et analyser les besoins de la communauté éducative en ressources documentaires et informationnelles.

D 3. Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement

- Organiser et gérer le centre de documentation et d'information en veillant à la diversité des ressources et des outils mis à disposition des élèves et en s'appuyant sur la situation particulière de chaque établissement (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel).
- Organiser, en liaison avec l'équipe pédagogique et éducative, la complémentarité des espaces de travail (espace de ressources et d'information, salles d'études, etc.) et contribuer à les faire évoluer de manière à favoriser l'accès progressif des élèves à l'autonomie.
- Maîtriser les différentes étapes du traitement documentaire, les fonctionnalités des logiciels documentaires ainsi que les principes de fonctionnement des outils de recherche d'informations.
- Participer à la définition du volet numérique du projet d'établissement et faciliter l'intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques, notamment lors des travaux interdisciplinaires.
- Agir au sein d'un réseau de documentation scolaire en vue d'assurer des relations entre les niveaux d'enseignement et d'optimiser leurs ressources.

Les professeurs documentalistes, acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel

Le centre de documentation et d'information est un lieu privilégié pour contribuer à l'ouverture de l'établissement sur son environnement.

D 4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international

- Concourir à la définition du programme d'action culturelle de l'établissement en tenant compte des besoins des élèves, des ressources locales et du projet d'établissement.
- Mettre en place des projets qui stimulent l'intérêt pour la lecture, la découverte des cultures artistique (et des différentes formes d'art), scientifique et technique et développer une politique de lecture en relation avec les professeurs, en s'appuyant notamment sur la connaissance de la littérature générale et de jeunesse.
- Savoir utiliser les outils et les dispositifs numériques pour faciliter l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur.

Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation

Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982, « l'ensemble des responsabilités exercées par la conseillère principale ou le conseiller principal d'éducation se situe dans le cadre général de la "vie scolaire" et peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ».

Les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les conseillers principaux d'éducation concourent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

C 1. Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps

- Veiller au respect des rythmes de travail des élèves et organiser leur sécurité.
- Organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ; les zones de travail et d'études collectives ainsi que les zones récréatives avec le souci de contribuer au bien-être des élèves.
- Maîtriser des circuits d'information efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves.
- Faciliter le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents, notamment par l'usage des outils et ressources numériques.

C 2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement

- Participer à l'élaboration du règlement intérieur et à son application.
- Promouvoir, auprès des élèves et de leurs parents, les principes d'organisation et les règles de vie, dans un esprit éducatif.
- Contribuer à l'enseignement civique et moral de l'élève ainsi qu'à la qualité du cadre de vie et d'étude.
- Identifier les conduites à risque, les signes d'addiction, les comportements dégradants et délictueux avec les personnels sociaux et de santé et les conseillers d'orientation-psychologues, et contribuer à leur résolution en coopération avec les personnes ressources internes ou externes à l'institution.
- Conseiller le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions.
- Prévenir, gérer et dépasser les conflits en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative.

C 3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement

- Recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme.

- Contribuer au repérage des incivilités, des formes de violence et de harcèlement, et à la mise en œuvre de mesures qui permettent de les faire cesser avec le concours des équipes pédagogiques et éducatives.
- Élaborer et mettre en œuvre des démarches de prévention et connaître les missions des partenaires de l'établissement pour la lutte contre la violence et l'éducation à la santé (CESC).
- Conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement des espaces, afin de permettre l'installation de conditions de vie et de travail qui participent à la sérénité du climat scolaire.
- Contribuer activement au développement de l'animation socio-éducative et à la mise en œuvre d'une politique de formation à la responsabilité dans le cadre du projet d'établissement.

C 4. Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire

- Organiser les activités et les emplois du temps des personnels de la vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service.
- Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions.
- Évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations.

Les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves

Les conseillers principaux d'éducation remplissent une fonction d'éducateur au sein de l'établissement : ils assurent le suivi individuel et collectif des élèves en association avec les personnels enseignants, contribuent à la promotion de la santé et de la citoyenneté et, par les actions éducatives qu'ils initient ou auxquelles ils participent, ils préparent les élèves à leur insertion sociale. Au sein d'un établissement, en particulier dans une structure qui dispose d'un internat, ils apportent une contribution essentielle à l'élaboration d'un projet pédagogique, éducatif et socioculturel.

Les conseillers principaux d'éducation sont des acteurs à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en tant qu'ils accompagnent les élèves dans leur parcours et la construction de leur personnel.

C 5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif

- Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation.
- Œuvrer à la continuité de la relation avec les parents et collaborer avec tous les personnels de l'établissement en échangeant avec eux des informations sur le comportement et l'activité de l'élève - ses résultats, ses conditions de travail, son assiduité - afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

- Contribuer au suivi de la vie de la classe, notamment en prenant part aux réunions d'équipes pédagogiques et éducatives ainsi qu'au conseil des professeurs et au conseil de classe et en collaborant à la mise en œuvre des projets.

- Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil.

- Connaître les compétences des différents intervenants dans la prévention du décrochage.

C 6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative

- Encourager et coordonner les initiatives des élèves dans le cadre de la vie lycéenne ou collégienne et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre eux notamment en prenant appui sur les enseignements civiques, juridiques et sociaux.

- Veiller à la complémentarité des dispositifs se rapportant à la citoyenneté participative et représentative, favoriser la participation des élèves aux instances représentatives et contribuer à leur animation (CVL, CESC, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, etc.).

- Assurer la formation des délégués élèves.

- Accompagner les élèves dans la prise de responsabilités, en utilisant notamment le foyer socio-éducatif et la maison des lycéens comme espace d'apprentissage et d'éducation à la citoyenneté. Impulser et favoriser la vie associative et culturelle.

C 7. Participer à la construction des parcours des élèves

- Contribuer avec les enseignants et avec le concours des assistants d'éducation aux dispositifs d'accompagnement des élèves.

- Assurer la liaison avec les responsables de la prise en charge complémentaire des élèves hors temps scolaire dans les collèges ou lycées à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires aménagés, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau).

- Contribuer, avec les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers d'orientation psychologues, au conseil et à l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel.

Les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les conseillers principaux d'éducation sont appelés à coopérer avec de nombreux partenaires, à participer à des rencontres collectives auxquelles les parents sont associés et à contribuer aux actions éducatives culturelles, notamment artistiques, scientifiques et sportives.

C 8. Travailler dans une équipe pédagogique

- Coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc.).
- Contribuer à l'élaboration du volet éducatif du projet d'établissement.
- Contribuer à faciliter la continuité des parcours des élèves et à la prise en compte des transitions d'un cycle à l'autre.
- Conseiller le chef d'établissement pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques.

Annexe 3

Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C

circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015

MENESR - DGRH B1-3

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du [décret n° 70-738 du 12 août 1970](#) modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

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

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;

- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

2 - Le suivi des élèves

a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les

autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter.

Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux.

En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

3 - L'organisation de la vie scolaire

a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs

déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives.

Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

c) L'animation de l'équipe vie scolaire

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

4 - Les obligations de service

Les obligations de service des CPE et les règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service sont rappelées ci-après.

a) L'organisation du temps de travail des CPE

Les obligations de services des CPE sont définies par le [décret n° 2000-815 du 25 août 2000](#) relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et par les arrêtés du 4 septembre 2002 pris pour l'application du décret du 25 août 2000 précité.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'horaire annuel de référence de 1 607 heures, ramené à 1 593 heures par la prise en compte de 14 heures annuelles au titre des jours dits de fractionnement des congés. Ce volume horaire se répartit selon un cycle de travail hebdomadaire pendant les 36 semaines de l'année scolaire ainsi que, dans le cadre de leurs

missions, durant une semaine après la sortie des élèves, une semaine avant la rentrée des élèves et un service de « petites vacances » n'excédant pas une semaine ; pendant ces trois semaines, les CPE effectuent des tâches qui entrent dans la définition de leurs missions telles qu'elles sont définies à l'article 4 du décret précité du 12 août 1970.

Durant l'ensemble de ces semaines, la durée hebdomadaire de travail est de 40 heures 40 minutes, dont :

- 35 heures hebdomadaires, inscrites dans leur emploi du temps ;
- 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions ;
- un temps de pause quotidien de 20 minutes non fractionnable pour 6 heures travaillées.

b) L'accomplissement de missions particulières

Les CPE peuvent assurer, avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières définies par le [décret n° 2015-475 du 27 avril 2015](#) et la [circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015](#). Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

c) Le régime des astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service (NAS)

S'agissant des règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service, une période d'astreinte s'entend comme une période pendant laquelle l'agent, sans être à la disposition permanente et immédiate de son employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'administration, la durée de cette intervention étant considérée comme un temps de travail effectif. Conformément aux dispositions du [décret n° 2002-1146 du 4 septembre 2002](#) relatif aux astreintes des personnels d'éducation logés par nécessité absolue de service dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant du ministère de l'éducation nationale et de son arrêté d'application, les astreintes peuvent être mises en place pour les besoins du service durant la semaine, la nuit, le samedi, le dimanche ou les jours fériés pour effectuer toutes opérations permettant d'assurer la sécurité des personnes, des installations, des biens mobiliers et immobiliers. Le temps d'intervention durant l'astreinte donne lieu à une majoration des heures travaillées au moyen d'un coefficient multiplicateur de 1,5, soit une heure trente minutes récupérées pour une heure effective d'intervention. Cette récupération s'opère au plus tard dans le trimestre suivant l'accomplissement de cette intervention sous réserve des nécessités du service.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation,

La directrice générale des ressources humaines,
Catherine Gaudy

Annexe 4



Nathalie Mikailoff

CPE- Formatrice à l'ESPE- d'Aix Marseille Université- Co-responsable Master MEEF CPE
Doctorante Spécialité Sciences de l'éducation, Ecole Doctorale Cognition-Langage-Education
Laboratoire ADEF-Apprentissages, Didactiques, Evaluation, Formation

au CPE de l'établissement

Le 4 juillet 2014

Cher(e) collègue bonjour,

dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur les compétences développées dans les métiers de l'enseignement et de la formation, j'envisage de collecter des données relatives à la pratique de l'accompagnement des élèves durant leur parcours scolaire par les CPE.

A cet effet, je me permets de vous solliciter pour savoir si vous accepteriez de m'accorder un entretien, d'une durée d'une heure maximum, et, dans un autre intervalle de temps, et/ou de répondre à un questionnaire qui vous sera envoyé par mail (durée de renseignement estimée à une trentaine de minutes lors du prétest) et fera l'objet d'un traitement anonyme.

L'entretien sera enregistré pour en permettre la transcription et l'analyse de contenu, en conservant l'anonymat des interviewés.

Je vous remercie de m'envoyer votre réponse par retour de mail (en renseignant la partie ci-dessous).

Si celle-ci est positive, je prendrai contact avec vous par téléphone et nous pourrions convenir ensemble d'un rendez-vous pour l'entretien, de préférence en fin de journée scolaire de manière à ne pas perturber la vie scolaire de vos élèves.

J'avertirai également le chef d'établissement de ma démarche avant d'entreprendre l'enquête.

Je vous remercie d'avance pour votre réponse.

Bien cordialement,

Nathalie Mikailoff

Réponse :

Je soussignée Prénom, NOM

ETABLISSEMENT : VILLE :

..... TEL :

accepte de recevoir Nathalie Mikailoff, doctorante en sciences de l'éducation, laboratoire ADEF, AMU, pour un entretien destiné à recueillir des données sur le métier de CPE et/ou de répondre à un questionnaire sur le même thème.

J'ai bien pris note que les données recueillies durant l'entretien et à travers le questionnaire seront traitées de manière anonyme.

A le

Signature :

Annexe 5

Entretien semi-directif CPE

Merci de m'accorder cet entretien. Je m'intéresse au travail de suivi individuel des élèves par le CPE, pour essayer de comprendre comment s'effectue ce suivi individualisé en présence de l'élève. Comment s'établit la relation de suivi entre CPE et élève. Est-ce par des entretiens, si oui, entretiens de quel type ? Comment parvient-on à cette relation particulière de suivi, si relation particulière il y a ?

Je n'ai pas de questions précises, l'entretien sera semi-directif. Ce document est juste une sorte de pense-bête pour moi, un guide d'entretien pour ne rien oublier des aspects de ton/votre activité qui m'intéressent.

1^{ère} partie : décrire le contexte de suivi individuel

- **Tu/vous travailles/ez en Clg/LP/LGT. Depuis combien de temps exerces-tu dans cet établissement, et en tant que CPE en général ?**
- **Utilises-tu l'entretien, ou une autre forme de travail pour le suivi individuel des élèves ? (ou : Mènes-tu des entretiens avec les élèves ?)**
- **Est-ce une pratique courante dans ton métier de CPE ?**
- **Comment sont provoqués les entretiens individuels avec les élèves ?**
- *Les entretiens avec les élèves sont-ils tous de même nature ?*
- *En quoi ces entretiens diffèrent-ils ?*
- **Comment parviens-tu à savoir, pendant l'entretien, ce qui pose problème à l'élève ?**
- *Si l'entretien d'accompagnement surgit : dans cet entretien- là, quel est ton objectif, ton but ?*

2^{ème} partie : préciser le déroulement des entretiens avec les élèves

- **Comment décides-tu de ce que tu vas dire ou faire pendant l'entretien avec l'élève ?**
- *Quand décides-tu d'être dans cette démarche particulière (non directive)?*
- *Est-ce que tu le décides, en fait ?*
- **Est-ce que tu prépares ce type d'entretien ?**

- *Tu te fixes un, ou des objectifs ?*
- **Comment procèdes-tu pour accueillir l'élève ?**
- **Est-ce que ce type d'entretien dure longtemps ?**
- *Tu es dérangé(e) parfois ?*
- **Comment sais-tu s'il entend ce que tu lui dis ?**
- **Tu le mets sur la voie ? Comment ?**
- **L'entretien peut-il être difficile à mener ?**
- *L'élève a-t-il toujours envie de parler ?*
- *Que fais-tu alors ?*
- **Tu utilises des outils ? (logiciels d'absence, bulletins,...)**
- **Est-ce que tu abordes des éléments précis de son parcours ?**
- *De quoi lui parles-tu en dehors de ses résultats, son comportement ? De sa vie ? (les résultats scolaires/ l'absentéisme uniquement ?)*
- *Si tu parles des résultats scolaires, comment fais-tu ? Tu utilises un support ? Tu donnes des conseils ?*
- *Si tu parles des absences, des retards, comment fais-tu ? ...*
- *Tu peux parler de sa vie privée, familiale avec lui ?*
- *Si fiche de suivi : comment se présente-telle ? Comment l'utilises-tu ?*

3^{ème} partie : aborder la question de la formation professionnelle à cette activité d'entretien

- **Si tu devais expliquer à un jeune collègue comment procéder pour mener ces entretiens individualisés, en tout cas pour suivre tes élèves, que lui dirais-tu ?**
- **Par rapport à cette activité de suivi, d'entretien, as-tu reçu une formation ?**

4^{ème} partie : évoquer la gestion de l'individuel dans un cadre collectif d'éducation.

- **Est-ce simple, ou difficile, de concilier un suivi individuel, privilégié, avec un suivi collectif de classe ?**
- *La vie de l'élève dans l'établissement, son comportement dans la classe, ses activités, etc., est-ce important quand tu suis un élève ?*
- *Est-ce que cela intervient ? Comment ?*
- *Ou bien est-ce complémentaire ?*

Annexe 6

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le CPE

Modalités d'accueil de l'élève

Ce questionnaire est destiné à mieux comprendre la manière dont les CPE effectuent le suivi individualisé de leurs élèves, en particulier lors des entretiens.

Vos réponses demeureront strictement confidentielles et le traitement des données sera anonyme.

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)

☐ Pas du tout	☐ Plutôt oui
☐ Plutôt non	☐ Tout à fait
☐ Cela dépend	

Préparez-vous une grille/trame d'entretien avant de recevoir un élève ?

☐ Oui	☐ Non

Combien de temps dure en moyenne un entretien de suivi individuel avec vos élèves ?

☐ Moins de 20 minutes	☐ Plus de 45 minutes
☐ Entre 20 et 45 minutes	☐ Impossible à évaluer en moyenne

Comment évaluez-vous le temps nécessaire à un entretien avec un élève ?

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le CPE

Quand vous recevez un élève en entretien individualisé :

- ☐ Vous laissez la porte du bureau ouverte. ☐ Vous ne fermez la porte que dans certains cas.
- ☐ Vous fermez systématiquement la porte de votre bureau.

Si 'Vous ne fermez la porte que dans certains cas. ' précisez :

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau pour solliciter un entretien :

- ☐ Vous le faites systématiquement asseoir. ☐ Vous le faites asseoir dans certains cas.
- ☐ Vous le laissez debout.

Si 'Vous le faites asseoir dans certains cas. ' précisez :

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau suite à une convocation/invitation de votre part :

- ☐ Vous le faites systématiquement asseoir. ☐ Vous le faites asseoir dans certains cas.
- ☐ Vous le laissez debout.

Si 'Vous le faites asseoir dans certains cas. ' précisez :

Lorsqu'un élève demande à vous rencontrer sans que vous soyez informé(e) du motif, estimez-vous que cela constitue :

- ☐ Une urgence : demande à satisfaire immédiatement. ☐ Une demande à prendre en compte dès que possible : demande à satisfaire dans la semaine.
- ☐ Une priorité : demande à satisfaire dans la journée. ☐ Cela dépend de l'élève

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le CPE

Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?

☐ Pas du tout	☐ Plutôt oui
☐ Plutôt non	☐ Tout à fait
☐ Cela dépend	

Estimez-vous que vos interventions dans le suivi du parcours de l'élève ont pour but principal de :

☐ Montrer à l'élève le bon chemin pour réussir sa scolarité ?	☐ Eviter que l'élève ne commette trop d'erreurs durant sa scolarité ?
☐ Permettre à l'élève de trouver comment réussir ?	

Lorsque l'entretien avec un élève conduit à aborder différents champs de sa vie, quels sont ceux que vous pouvez être amené(e) à investir ?

☐ Ses résultats scolaires.	☐ Sa vie amicale et/ou amoureuse.
☐ Son assiduité scolaire.	☐ Ses relations avec les enseignants.
☐ Son état de santé physique (maladie, sommeil, alimentation, etc).	☐ Sa situation socio-économique (difficultés économiques, conditions de logement, etc.).
☐ Son état de santé psychique (bien-être, mal-être, anxiété, peur, etc.).	☐ Ses loisirs.
☐ Sa situation et sa vie familiales (structure familiale, fratrie, etc.).	☐ Autre

Si 'Autre' précisez :

Selon vous, la formation à l'entretien, comme pratique d'accompagnement individualisé de l'élève est :

☐ Nécessaire pour savoir exercer son métier de CPE.	☐ Inutile car chaque CPE peut se forger sa propre expérience.
☐ Utile pour apporter une aide dans l'exercice du métier de CPE.	

Manière d'aborder la situation de l'élève

Au début de l'entretien, avez-vous un rituel d'accueil ?

☐ Non

☐ Oui

Si oui, lequel?

Utilisez-vous des outils d'entretiens individuels ?

☐ Aucun.

☐ Grille d'entretien.

☐ Echéancier de rencontres.

☐ Ecrit de l'élève.

☐ Carnet de liaison.

☐ Dossier de l'élève (qui concentre tous les documents sur sa vie scolaire).

☐ Logiciel de suivi des absences.

☐ Logiciel de suivi des notes.

☐ Logiciel ou registre de suivi des sanctions.

☐ Autre

Si 'Autre' précisez :

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

☐ Oui

☐ Non

Pensez-vous que votre action durant l'entretien élève permet d'améliorer significativement le bien-être de vos élèves ?

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Occasionnellement

☐ Assez souvent

☐ Très souvent

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui de l'assistant(e) social(e) ?

☐ Oui

☐ Non

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui du/de l'infirmier(ère) scolaire ?

☐ Oui

☐ Non

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui du/ de la conseiller(ère) d'orientation psychologue ?

☐ Oui

☐ Non

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le CPE

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui du/de la professeur(e) principal(e)?

- ☐ Oui ☐ 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 ?

- ☐ Pas du tout ☐ Plutôt oui
☐ Plutôt non ☐ Tout à fait
☐ Cela dépend

Travail d'équipe

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

- ☐ Jamais ☐ Assez souvent
☐ Rarement ☐ Très souvent
☐ Occasionnellement

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

- ☐ Jamais ☐ Assez souvent
☐ Rarement ☐ Très souvent
☐ Occasionnellement

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

- ☐ Oui ☐ Non

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 ?

- ☐ Oui ☐ Non

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 ?

- ☐ Je préviens systématiquement l'élève avant.
- ☐ Je ne préviens pas l'élève.
- ☐ J'en informe l'élève avant ou après avoir partagé ces informations, cela dépend des situations.

Les personnels de votre équipe du service vie scolaire vous apportent-ils des informations scolaires ou personnelles sur vos élèves ?

- ☐ Oui, ils ont la responsabilité de classes dans le suivi de l'assiduité et/ou punitions.
- ☐ Oui, ils n'ont pas la responsabilité de classes et ces échanges sont informels et irréguliers.
- ☐ Oui, ils n'ont pas la responsabilité de classes mais nous échangeons de manière régulière.
- ☐ Non.

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 ?

- ☐ Je demande à ce/cette collègue d'être présent(e) en entretien avec moi.
- ☐ Je confie à ce/cette collègue le suivi de ce/cette élève.
- ☐ Je propose à ce/cette collègue de prendre en charge ce suivi et de me tenir informé(e).
- ☐ Je demande à ce/cette collègue de me laisser continuer ce suivi seul(e).

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

- ☐ Une impression d'échec.
- ☐ La nécessité de différer cet entretien pour pouvoir le poursuivre.
- ☐ La nécessité de passer le relais à quelqu'un d'autre.
- ☐ Autre

Si 'Autre' précisez :

Implication de l'élève dans le suivi de son parcours.

Au cours de l'entretien, définissez-vous un plan d'action avec l'élève pour répondre à ses difficultés/problèmes ?

- ☐ Oui, quels que soient l'objectif et la nature de l'entretien. ☐ Non.
- ☐ Oui, dans certains cas.

Si vous définissez un plan d'action avec l'élève pour répondre à ses difficultés/problèmes, utilisez-vous des outils, supports ?

- ☐ Non ☐ Oui

Si 'Oui' précisez :

Si vous avez répondu oui à la question précédente.

Lorsque vous recevez un(e) élève suite à un rapport mentionnant une infraction au règlement intérieur, comment abordez-vous la situation en premier lieu ?

- ☐ Vous lui lisez le rapport et lui demandez de s'expliquer. ☐ Vous lui relatez les faits et lui demandez de s'expliquer.
- ☐ Vous lui demandez s'il connaît la raison de votre convocation.

Lors d'un entretien avec un(e) élève, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?

- ☐ Lui fixer des objectifs à suivre. ☐ Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/de lui.
- ☐ Lui demander de fixer des objectifs à suivre.

Pour aider un(e) élève à dialoguer avec vous en entretien, quels procédés utilisez-vous ?

- ☐ L'écoute. ☐ L'humour.
- ☐ Le questionnement. ☐ L'usage de l'écrit.
- ☐ La reformulation. ☐ Autre

Si 'Autre' précisez :

Vous arrive-t-il de demander à l'élève de proposer lui-même une réponse à une infraction au règlement intérieur qu'il a commise ?

- ☐ Oui, assez souvent. ☐ Non.
☐ Oui, parfois.

Aspect socialisant de l'action éducative.

Selon vous, la réponse à un comportement d'élève inadapté au regard du règlement intérieur implique-t-elle obligatoirement le recours à une punition ?

- ☐ Oui ☐ Non

Vous arrive-t-il de ressentir des difficultés à décider d'une punition ou d'une proposition de sanction ?

- ☐ Oui ☐ Non

Quand vous avez besoin de ramener l'élève dans un cadre socialisant, à quoi vous référez-vous ?

☐ A des principes moraux (ce qu'on doit et ce qu'on ne doit pas faire ou dire).	☐ A des valeurs universelles que vous souhaitez transmettre.
☐ A la charte de civilité du collégien.	☐ Au règlement intérieur.
☐ A une charte écrite par les délégués.	☐ Autre
☐ A une charte écrite en heure de vie de classe.	

Si 'Autre' précisez :

Selon vous, la bienveillance à l'égard d'un(e) élève et le strict respect de l'application du règlement intérieur sont-ils toujours compatibles ?

- ☐ Oui ☐ Non

Vous arrive-t-il au cours d'un même entretien, d'aborder la question de l'aide personnalisée (pédagogique, psychologique, sociale, familiale) et de rappeler le cadre en référence au règlement intérieur ?

- ☐ Oui ☐ Non

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le CPE

Face à une exclusion de cours que vous qualifieriez d'abusives, quelle attitude adoptez-vous ?

- ☐ Indulgence vis-à-vis de l'élève.
- ☐ Prise en compte des paramètres de la situation pour évaluer celle-ci.
- ☐ Application du règlement intérieur comme pour les autres exclusions.

Selon vous, quelle est la qualité essentielle chez un CPE pour accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif ?

Votre profil et votre contexte de travail :

Vous êtes :

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

Votre âge :

- ☐ Moins de 30 ans
- ☐ Plus de 45 ans
- ☐ Entre 30 et 45 ans

Votre ancienneté comme CPE :

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ Plus de 10 ans
- ☐ Entre 5 et 10 ans

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le CPE

Votre situation professionnelle :

☐ Titulaire de mon poste

☐ Autre

☐ TZR

Si 'Autre' précisez :

Vous exercez actuellement et avez en charge des élèves de :

☐ Collège

☐ Lycée général et/ou technologique

☐ Lycée professionnel

Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?

☐ Oui

☐ Non

Votre formation aux techniques de suivi individuel des élèves s'est faite essentiellement :

☐ Sur le terrain.

☐ Grâce à des stages de formation spécifiques à l'entretien, l'accompagnement, etc. (en Formation Continue ou hors FC) .

☐ Lors de ma formation professionnelle initiale (ESPE, IUFM ou autre).

Votre bureau :

☐ C'est mon bureau personnel

☐ Autre

☐ Je le partage avec un(e) ou des collègues
CPE

Si 'Autre' précisez :

Vous gérez une équipe de :

☐ Moins de 5 personnels de vie scolaire.

☐ Plus de 10 personnels de vie scolaire.

☐ Entre 5 et 10 personnels de vie scolaire.

Annexe 7

Entretien 1

Clotilde : exerce en collège de périphérie d'une ville de 150 000 habitants. Population du collège socialement mixte : CSP favorisées et de villages environnants et CSP moins favorisées de la ZAC.

Lieu : bureau de la CPE.

Date : 24 juin 2013. Entretien en fin de journée scolaire.

Durée : 32'46''

1 - Interviewer : *Pour commencer, je voulais savoir, donc, dans quel type d'établissement tu*
2 *travaillais, euh, collège, lycée, lycée professionnel, parce que ça change un peu la donne.*

3 - Clotilde : D'accord alors collège.

4 - Interviewer : *D'accord et depuis combien de temps tu es là ?*

5 - Clotilde : Collège, alors je suis en poste depuis euh une année, et en collège depuis euh,
6 toujours [rire] depuis huit ans ? Voilà, quasiment que du collège, sauf des petits
7 remplacements en lycée, voilà, donc une grosse euh, grosse partie en collège on va dire.

8 - Interviewer : *Alors, est-ce que tu ... tu mènes des entretiens avec les élèves, j'imagine ?*

9 - Clotilde : Oui, c'est une grosse partie du travail, hein.

10 - Interviewer : *Et est-ce qu'il y a différentes sortes d'entretien, est-ce que tu vois des*
11 *différences entre eux, ou est-ce que tu mets une différence entre les entretiens ?*

12 - Clotilde : Oui, il y a des entretiens différents en fonction de la raison pour laquelle l'enfant
13 est là, hein si, si c'est un souci, euh, s'il y a eu un problème dans la cour, une bagarre, c'est
14 euh, une forme d'entretien, si c'est suite à une exclusion de cours, c'en est une autre, si c'est
15 un enfant qu'on reçoit parce qu'il a des difficultés, euh, on nous signale une difficulté soit
16 scolaire soit autre, c'est encore un autre type d'entretien, oui, y'a plusieurs types d'entretien,
17 quoi, et même chaque entretien est particulier de toute façon, hein, même dans les mêmes
18 catégories, euh, on n'apprend pas les choses de la même façon, quoi, donc euh, en fonction
19 de l'enfant qu'on a en face de soi, quoi.

20 - Interviewer : *Oui, et qu'est-ce que tu différencies, comment est-ce que tu fais la différence*
21 *entre les enfants que tu reçois, est-ce que tu peux l'expliquer, ou est-ce que c'est quelque*
22 *chose qu'on ressent ?*

23 - Clotilde : Ben tout dépend, en fait c'est, tout dépend la relation qu'on a avec l'enfant, quoi.

24 [interruption deux minutes de l'enregistrement : une élève vient poser une question à la CPE]

25 En fait tout dépend si on connaît l'enfant ou pas, parce que quand on l'a vu plusieurs fois, on
26 arrive à le cerner, parce qu'on sait qu'il y a des enfants où faut être plus directif, plus
27 autoritaire dans l'entretien, y en a d'autres qui ont besoin d'être mis en confiance, donc on
28 n'a pas la même approche, euh, selon qu'on connaît l'enfant ou pas, et après tout dépend
29 selon comment se déroule l'entretien, on s'adapte à la réponse qu'on a en face de soi, quoi
30 hein, voilà hein. Si on voit que l'enfant adhère à l'entretien ou pas, est-ce qu'on a une
31 réponse, est-ce qu'on a un échange interactif ou pas du tout, voilà donc, oui c'est un peu
32 intuitif, quand même.

33 - Interviewer : *Et quand tu dis que, il faut parfois décider d'être plus directive, qu'est-ce qui*
34 *te permet de penser à un moment donné qu'il faut être plus directive ?*

35 - Clotilde : Ben si je sens, que, par exemple si c'est pour un enfant qui, qui a commis une
36 erreur, qui a fait une bêtise, si je sens que, qu'il arrive pas à comprendre sa part de
37 responsabilité, qu'il arrive pas, euh des fois il faut être plus ferme, surtout quand il s'enlise, en
38 disant que c'est toujours la faute de l'autre, de, euh, le plus souvent, quand , ouais, quand je
39 suis plus directive, c'est pour essayer de leur faire comprendre que stop, voilà, qu'à un
40 moment donné c'est, c'est son comportement qui fait qu'il est là, aujourd'hui, ou qu'il est
41 puni, c'est un moment donné, c'est quand je sens qu'il n'arrive pas à passer ce cap-là, il reste
42 enlisé dans une espèce de victimisation, là, voilà, qui fait que des fois ils ont besoin qu'on leur
43 dise clairement non, là, voilà, j'entends bien ce que tu me dis mais à un moment donné tu es
44 responsable, quoi. Mais c'est euh, oui c'est quand euh, moi en général c'est quand moi je sens
45 bien qu'ils s'enlisent en fait dans leur truc, quoi, dans leurs explications, et de toute façon si
46 ils prennent pas, si ils arrivent pas à passer le cap, l'entretien sera pas constructif ; donc, euh,
47 souvent, c'est ça, quoi.

48 - Interviewer : *Donc quand il s'enlise, tu essayes de, tu mets une barrière, si je puis dire ?*

49 - Clotilde : Oui.

50 - Interviewer : *Et est-ce que tu as l'impression que ça, ça crée une différence, ça crée une*
51 *transformation chez lui ?*

52 - Clotilde : Ben à un moment donné ça stoppe le processus de, de je m'enferme, je me
53 victimise, et après, euh souvent, du coup on peut revenir sur un temps constructif de réflexion
54 sur son comportement, voilà, mais euh ça coupe court à une certaine forme de comportement
55 en fait. Voilà. Et il y a certains entretiens où effectivement je peux aussi les commencer
56 comme ça quoi, en étant assez ferme sur des faits assez graves entre guillemets, hein ! Des
57 bagarres, ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé, où euh on va poser tout de suite
58 le cadre, et après, après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le
59 cadre est posé, quoi.

60 - Interviewer : *Donc en fait, tu estimes qu'il faut toujours qu'il y ait une discussion sur, euh,*
61 *par exemple les raisons qui ont fait que l'élève a fait ceci ou fait cela*

62 - Clotilde : Ah oui, ça, le sens, enfin le but de l'entretien c'est de faire comprendre pourquoi
63 on est là et d'en ressortir avec quelque chose en plus quoi, d'avoir appris quelque chose en
64 gros, euh, ou d'avoir progressé dans, dans la réflexion quoi.

65 - Interviewer : *Et est-ce que tu dirais que, que finalement le cadre à un moment donné il est*
66 *nécessaire ?*

67 - Clotilde : Souvent, euh, toujours, toujours, le cadre des fois on l'applique plus ou moins
68 fermement parce qu'on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris. Y
69 a des enfants pour lesquels on voit tout de suite que le cadre est clair, et que ils ont débordé un
70 moment, ils en ont conscience et que, on va tout de suite passer à, au travail de qu'est-ce que
71 j'en ai appris, comment je vais faire la prochaine fois, comment je vais faire pour réparer ce
72 que j'ai fait et cætera. Il y en a d'autres qui ont besoin qu'on leur explique le cadre, déjà, y en
73 a pour lesquels, d'ailleurs, on se contente d'expliquer le cadre et on y revient. Mais c'est vrai
74 que souvent le but de l'entretien c'est d'expliquer, écouter, expliquer et aider les enfants à
75 comprendre certaines choses, quel que soit le motif, hein !

76 - Interviewer : *Et est-ce qu'il arrive qu'il y ait des élèves qui ne veulent pas comprendre ?*

77 - Clotilde : C'est rare ! Oui mais ça arrive ? Ça arrive mais des enfants qui sont, qui sont dans
78 un refus systématique, de toute forme d'explication en fait, un refus de tout ce qui vient de
79 l'institution quoi. Ouais cette année j'en ai eu un, mais c'est assez rare tout de même, oui
80 peut-être un peu plus, un c'est un peu léger quand même, si peut-être un peu plus mais c'est
81 vraiment loin d'être la majorité des élèves quand même. Il y en a qui arrivent pas à
82 comprendre mais qui font au moins la démarche d'essayer de comprendre. Où on sent quand
83 même qu'il y a une démarche de réflexion peut être qu'on va pas y arriver cette fois-ci mais
84 ça ne veut pas dire qu'on n'y aboutira pas plus tard. Et il y en a quelques-uns, très peu, mais
85 où on sent qu'il y a rien ils sont en refus total de alors euh soit de la personne qui est en face
86 d'eux soit de l'institution en général, euh, et souvent c'est des enfants pour lesquels on
87 constate que la famille de toute façon elle ne nous fait pas confiance, elle ne nous a pas investi
88 du tout et c'est un message et qui est relaté hein, de toute façon c'est toujours de ma faute, de
89 toute façon on me harcèle, de toute façon vous êtes raciste voilà quoi souvent c'est des propos
90 qu'on retrouve après avec la famille, donc c'est là qu'il faut travailler plus que la relation
91 individuelle avec l'enfant à ce moment-là mais c'est, enfin, je trouve que c'est assez rare
92 quand même

93 - Interviewer : *et sur le long terme avec un élève qui, qui bloque par rapport justement à sa*
94 *famille, ce qu'on lui a dit de l'école, une relation de méfiance, justement est-ce que sur le*
95 *long terme on peut voir le changement ?*

96 - Clotilde : Euh oui y a des enfants avec qui on arrive à créer une relation de confiance. Si on
 97 arrive à pas trop les heurter, à, à [*hésitation*], essayer, enfin, de les valoriser, de leur montrer
 98 qu'ils savent faire des choses mais pas toujours hein !

99 - Interviewer : *Et comment on fait pour ne pas les heurter ?*

100 - Clotilde : Euh, pff, moi j'essaie toujours de leur montrer le, de partir de quelque chose de
 101 positif en fait. Dire voilà, il s'est passé ça, oui c'est pas bien, voilà, t'as débordé, ou, mais
 102 regarde quand même par rapport à la fois précédente t'as réussi à faire ça, enfin j'essaie
 103 toujours de trouver un, quelque chose, qui, qui les positive pour pouvoir après dire [*sourire*]
 104 mais il reste à faire ça voilà t'as réussi à faire face donc y a pas de raison que tu n'y arrives
 105 pas en fait, voilà, et c'est vrai que souvent avec les enfants qui ont une histoire difficile avec
 106 l'école je trouve que ça passe mieux ça passe mieux et du coup après quand la relation de
 107 confiance s'est créée on peut aller un peu plus loin et demander des choses qu'on n'aurait pas
 108 pu demander au premier entretien quoi. Ils ont, ils vont plus loin dans la réflexion, quoi ; ils
 109 acceptent plus de la critique la remise en question car ils se sentent pas forcément jugés, donc
 110 voilà. Bon et après y en a, moi j'en ai eu deux cette année où y a pas eu de moyen, euh, de
 111 rentrer dans la réflexion, quoi ni avec eux ni avec leur famille et on est allé jusqu'au conseil
 112 de discipline, et l'autre non parce qu'il partait quoi, il était en 3^{ème}, on allait jusqu'au bout tant
 113 bien que mal mais voilà une année de plus ça aurait pas été possible quoi. [*silence*] Mais
 114 c'est, sur 650 élèves c'est peu finalement, enfin moi je trouve que c'est peu quoi.

115 - Interviewer : *Oui*

116 - Clotilde : C'est euh...

117 - Interviewer : *Et sur combien d'élèves que tu vois en moyenne dans la journée pour des*
 118 *entretiens de ce type ? Et sur une durée de ?*

119 - Clotilde: Par jour ? Moi je dirais une vingtaine moyenne c'est quinze. Ça peut durer plus ou
 120 moins longtemps, hein ? Y en a ça va durer trois minutes parce que c'est un petit fait, c'est
 121 pas grand-chose, ils ont pas enlevé la casquette, ou voilà ! Après y a des gros entretiens je
 122 dirais 5 par jour quoi, l'entretien qui prend un bout de temps, où on prend le temps de se
 123 poser, de réfléchir, et euh d'essayer de poser des objectifs aussi, euh quand ils sortent du
 124 bureau quoi, ça c'est peut-être cinq par jour, quoi.

125 - Interviewer : *Et est-ce que tu différencies justement entre ceux qui restent trois minutes et*
 126 *ceux pour lesquels tu voudrais qu'ils restent plus longtemps : Déjà est-ce que tu prévois à*
 127 *l'avance, est-ce que tu les accueilles différemment ?*

128 - Clotilde : Ben en fait, euh, c'est plus, la différence elle est plus quand c'est moi qui sollicite
 129 l'entretien, quand c'est moi qui vais convoquer un élève, ou plutôt quand un élève m'est
 130 amené soit par un prof soit par un surveillant parce qu'il s'est passé un incident. Là, ça peut,
 131 en général ça peut aller beaucoup plus vite. En général quand c'est moi qui les convoque, je
 132 sais déjà pourquoi je les convoque et j'ai déjà une petite idée de comment je vais diriger mon
 133 entretien, même si j'y réfléchis pas forcément, je sais où, je sais comment je vais y aller et
 134 l'objectif en tout cas de l'entretien alors que quand on les reçoit sur un incident, bon ben c'est
 135 dans l'urgence on gère les choses sur le fait des fois ça peut aller très vite et puis il peut
 136 s'avérer que parfois ça révèle d'autres choses mais en général c'est plus des entretiens que
 137 moi je sollicite qui durent plus qu'autre chose, quoi.

138 - Interviewer : *Et est-ce qu'il arrive qu'un élève n'ait pas envie de parler pendant*
 139 *l'entretien ?*

140 - Clotilde : Oui ça m'est arrivé.

141 - Interviewer : *Et dans ce cas-là, est-ce que tu, si tu devais expliquer par exemple à*
 142 *quelqu'un, à un CPE débutant comment se dépêtrer de ça quand on est en fait d'un élève qui*
 143 *ne veut pas parler ?*

144 - Clotilde : Ben en fait j'ai pas vraiment de directives euh, tout dépend effectivement de
 145 l'enfant qu'il y a en face. Ya des enfants pour lesquels on sent qu'ils ne veulent pas parler
 146 parce qu'ils peuvent pas, à ce moment précis c'est pas possible, ils sont trop submergés soit
 147 par l'angoisse soit par la colère la peur, enfin plein de choses, donc moi dans ces cas- là, je
 148 leur propose d'aller faire un tour et euh de différer l'entretien carrément. Après y a l'enfant
 149 qui refuse de parler par provocation. Voilà, ça c'est autre chose, et là en général moi j'élève la
 150 voix et leur dis voilà tu veux pas me parler moi je vais rester jusqu'à ce que tu me parles tant
 151 que tu ne veux pas me parler moi j'ai tout mon temps avec le risque derrière, que l'enfant ne
 152 lâche pas, hein, mais après j'appelle la famille, quoi, mais là c'est vraiment dans des cas de
 153 provocation où moi je vous parle plus, voilà mais même dans ces cas-là en général je propose
 154 de passer le relais à quelqu'un, en disant oui très bien, tu ne veux pas me parler à moi mais tu
 155 vas aller voir soit la principale, soit la principale-adjointe, j'essaie de laisser le relais, voilà, et
 156 pour, même pour les enfants qui sont trop submergés je leur propose de différer ou bien je
 157 leur dis si avec moi c'est trop compliqué on peut, on peut trouver un autre adulte avec qui tu
 158 peux parler mais dans tous les cas à un moment ou à un autre il faudra qu'on discute de ça
 159 quoi.

160 - Interviewer : *Et quand tu trouves un autre adulte après est-ce que tu reprends la main sur*
161 *le suivi ou c'est l'autre adulte qui va garder en fait la maîtrise de ce suivi ?*

162 - Clotilde : Euh c'est variable en fait, c'est variable mais en tout cas, euh, je m'en préoccupe
163 de ce qui se passe derrière, quoi. Donc en général souvent ce qui se passe c'est quand je passe
164 le relais je vais avec l'enfant et souvent en fait je reste à l'entretien et les choses se font avec.
165 Après si c'est, si c'est des choses plus compliquées par exemple je l'envoie vers l'infirmière
166 pour des problèmes de santé, ou de sexualité, ou je sais pas, euh c'est soit ça va bien passer
167 avec l'infirmière et c'est elle qui va gérer derrière mais elle va me tenir informée de ce qui
168 s'est passé, euh, voilà, et je sais que bon, l'enfant est pris en charge et c'est très bien, mais
169 c'est vraiment variable selon les situations, quoi.

170 - Interviewer : *Est-ce que tu penses que, pour les cas où tu as l'impression que c'est plutôt*
171 *l'infirmière, ou l'assistante sociale qui doit s'occuper de cet élève, est-ce que tu penses que*
172 *tu es une, tu as quand même une utilité par la suite, tu as encore une raison de suivre cet*
173 *élève ?*

174 - Clotilde: Oui, oui parce que c'est sur un fait précis, c'est sur un instant donné il a besoin
175 d'un autre adulte. Après le rôle du C.P.E. il est vraiment, euh, global. Et quand bien même un
176 élève qui ne voudrait pas me parler du tout je pourrais quand même assurer un suivi sur lui,
177 voilà en me contentant d'être quand même l'intermédiaire, le ré-orientateur, enfin je sais pas
178 trop comment on peut dire, mais euh, je pense.

179 - Interviewer : *Une sorte de relais ?*

180 - Clotilde : Le passeur de relais, oui voilà, je pense que de toute façon je sais que les
181 informations auront toujours besoin de passer par moi, et je peux dire à un moment donné
182 voilà telle personne a besoin de ça, il a besoin d'être vu, voilà d'être suivi, etc., donc, oui, je
183 pense que...

184 - Interviewer : *Et quand tu as des élèves en entretien, est-ce que tu as des outils particuliers ?*
185 *Est-ce que tu t'es donné pour habitude d'utiliser tel ou tels indicateurs ?*

186 - Clotilde : Pas tellement, non. Pas tellement non. C'est, enfin, je fonctionne quand même, je
187 pense que j'ai une ligne directrice qui est euh, qui est, oui, déjà, revenir sur ce pourquoi on est
188 là, ensuite euh, réfléchir à, sur ce sujet et repartir avec un objectif précis, ou une conclusion
189 précise sur ce qui s'est passé. Voilà en gros, c'est ça moi mon cadre. Après j'ai pas vraiment
190 d'outils, je brode, enfin je brode, je fais du cousu main avec l'enfant qui est en face de moi,
191 quoi. Mais vraiment mon truc à moi, moi, c'est comprendre, enfin qu'il comprenne !

192 - Interviewer : *Comprendre : pour lui ?*

193 - Clotilde : Oui voilà, qu'il comprenne.

194 - *Interviewer : Donc il doit repartir en ayant compris ?*

195 - Clotilde : En tout cas en ayant avancé dans la compréhension, parce que c'est un peu
 196 prétentieux de dire que juste dans un entretien, ils vont réussir à comprendre et il aura
 197 compris, et, et tout ça, quoi ! Voilà, mais, euh, mais oui voilà, enfin moi vraiment c'est ça, et
 198 qu'on avance quoi. Je, j'aime pas les entretiens où on est en face et l'enfant il se contente
 199 d'écouter l'adulte. Pour moi ça a pas de sens, s'il n'y a pas un échange qui se fait, ça a pas de
 200 sens quoi ! En gros on lui assène un savoir qui vient d'on ne sait où, il faut qu'il l'accepte tel
 201 que. Et en fait c'est pas ça, il faut qu'il se l'approprie en fait. Donc c'est vraiment ça, quoi,
 202 mes entretiens. En fait en gros c'est s'approprier quelque chose et le faire vivre avec sa
 203 personnalité, son individualité quoi !

204 - *Interviewer : A lui !*

205 - Clotilde : Oui, à lui.

206 - *Interviewer : Et ces fameux objectifs que tu voudrais qu'il se fixe en sortant du bureau en*
 207 *fait, c'est des objectifs qu'il formule tout seul ou, comment ça se passe ?*

208 - Clotilde : Moi le but de l'entretien, c'est quand il a compris, oui, qu'il formule tout seul.
 209 Tout dépend, hein ! Si tu te retrouves dans telle, si par exemple une bagarre dans la cour parce
 210 qu'il y en a un qui lui a dit ouais, t'es trop gros, machin, voilà si demain tu es confronté à la
 211 même situation, c'est de lui dire dans cette situation qu'est-ce que tu vas faire ? Comment tu
 212 vas faire ? Comment toi tu penses que tu pourras gérer la situation pour que ça finisse mieux ?
 213 Si c'est, euh, un enfant qui vient pour un problème de, de harcèlement, et qui en a souffert,
 214 voilà, comment tu, comment tu pourras faire si un jour tu te retrouves dans cette situation-là,
 215 à qui tu vas pouvoir en parler, et comment, j'essaie que lui trouve ses propres outils, en fait.
 216 Alors les outils c'est souvent les mêmes hein, mais qu'en tout cas, lui en trouve un ou deux,
 217 ou voilà pour le travail, un problème de travail, je vais pas imposer de l'aide aux devoirs, il
 218 faut que, voilà, je dis : nous on a ça, y a ça, dans le quartier y a ça, toi, qu'est-ce que tu,
 219 comment tu vois les choses ? Je vais travailler ! Ah oui, mais comment tu vas faire pour
 220 travailler ? Je vais travailler, mais ça veut dire quoi, concrètement ? Et après en tirant des
 221 petits fils comme ça et ça veut dire qu'on va pouvoir travailler concrètement, ça peut être,
 222 euh, je règle mon réveil à six heures et quart au lieu de six heures vingt-cinq, hein ? Ça peut
 223 être des choses très, très bêtes, eh oui, tu es en retard, bon ben voilà, mais demain tu vas être
 224 à l'heure mais tu vas faire comment ? C'est bien gentil mais comment ? Qu'est-ce que tu
 225 proposes ? Après y a des choses qui sont plus ou moins faciles à tirer, hein ? Quand il s'agit

226 d'un retard c'est facile de dire je vais mettre mon réveil dix minutes plus tôt, après quand
 227 c'est, euh, de l'ordre de , des relations humaines c'est beaucoup plus compliqué, donc après
 228 ça se tire au fur et à mesure et parfois ça se tient sur plusieurs entretiens.

229 - *Interviewer : Et un entretien, est-ce qu'il a une durée illimitée ou au contraire illimitée ?*
 230 *Est-ce que tu as l'impression d'être toujours dans les mêmes eaux au niveau de la durée ?*

231 - Clotilde : Alors. Je pense que, il se limite quand même, parce qu'à un moment donné les
 232 enfants ils saturent. Mais c'est pas, c'est à dire, je dirais que la moyenne c'est entre quinze et
 233 vingt minutes. Euh ...maintenant il a pu m'arriver de faire des entretiens de trois quarts
 234 d'heure, avec des enfants qui en avaient besoin, et qui étaient particulièrement mûrs, sauf que,
 235 au bout d'un moment on tourne en rond, ou alors ils ne sont plus disponibles pour la
 236 réflexion. Mais c'est peut être aussi plus court, parce qu'on sait que cinq minutes ça suffit et
 237 qu'à ce moment-là il faut poser les choses ou bien parce qu'on a déjà vu avant et qu'on sait
 238 qu'à ce moment-là il faut juste une petite piquêre de rappel. Mais sinon moi je dirais quinze à
 239 vingt minutes, et en général moi je dirais on le sent quand les enfants ils décrochent.

240 - *Interviewer : Et on le sent comment ? Quelles sont les manifestations ?*

241 - Clotilde : Déjà ils sont moins interactifs, ils... On se rend compte, que c'est plus nous qui
 242 parlons, on parle, on parle. Eux ils sont moins dans l'échange, le regard est plus fuyant, hein,
 243 ils commencent à regarder par la fenêtre, ou bien il touche son sac, euh voilà, c'est des petits
 244 signes qui font que là on sent que, là ils décrochent alors plutôt que de finir sur du flou, moi
 245 j'essaye de finir sur des objectifs auxquels on a abouti et on en reste là pour cette fois-ci, quoi.

246 - *Interviewer : De fait, alors, il y a une sorte de contrat ? Il revient ? Il revient pour une suite*
 247 *d'entretien?*

248 - Clotilde : Ça peut, oui. Y a des enfants pour lesquels on prévoit, des fois c'est pour des
 249 objectifs précis, par exemple, quand c'est pour le retard, moi je dis là demain je regarde si tu
 250 es à l'heure, donc de toute façon je vais m'en rendre compte, euh après quand c'est des
 251 objectifs, y a des enfants, euh, je vais leur proposer de les revoir dans une semaine. Y en a
 252 d'autres où moi je vais dire voilà, on a vraiment débriefé dans l'urgence entre guillemets mais
 253 demain on va se revoir à froid parce que je pense qu'on n'a pas fini. Ça dépend vraiment des
 254 faits et puis y'a certains enfants où on dit tiens, on estime que c'est terminé, et on dit, voilà
 255 on estime que tu as compris et demain je ne te reverrai pas pour les mêmes choses. Ça dépend
 256 vraiment de, de, de la nature de l'entretien et de l'objectif qui a été donné. Des fois, dans des
 257 cas de mal-être j'aime bien les revoir quand même pour faire le point sur la semaine, voilà.
 258 Mais après ça peut aller très vite le deuxième entretien, ça dépend.

259 - Interviewer : *Et là, on est moins dans l'explicitation de ce qu'il a fait ? Pourquoi est-ce que*
 260 *ça va plus vite ?*

261 - Clotilde : Ben parce qu'en fait c'est juste pour, euh, vérifier que le contrat a été rempli, en
 262 gros, hein ?

263 Par exemple un gamin où on a travaillé sur objectif ne plus se faire exclure en classe, avoir
 264 son matériel et arriver à l'heure, voilà on se revoit tel jour à telle heure, il vient, bon, euh,
 265 alors je regarde pronotes, bon ben t'as pas été exclu de cours, t'as pas eu de retard, euh voilà,
 266 ben très bien, t'as rempli le contrat ! En général j'aime bien avoir un petit retour, est-ce que
 267 ça a été difficile, mais après voilà on va pas reprendre tout ce qui a été fait avant parce que
 268 sinon c'est un peu redondant pour eux. Après ben voilà, ça ne veut pas dire que c'est gagné
 269 non plus, on pourra y revenir si nécessaire si l'avenir nous montre que c'est nécessaire mais
 270 pas forcément la fois d'après quoi.

271 - Interviewer : *Et est-ce qu'il y a des élèves qui au contraire ont besoin de revenir très*
 272 *souvent ? Et deviennent, je ne sais pas, dépendants ?*

273 - Clotilde : Oui il pourrait y en avoir. Oui. [hésitation] Y a deux types, y a ceux qui
 274 recherchent la relation individuelle et qui, euh, qui ont besoin d'être écoutés, et qui ont besoin
 275 d'une béquille en gros, hein ? Et qui sont tout le temps en demande d'entretien et de
 276 valorisation voilà, quoi, donc le but c'est de les amener à l'autonomie et progressivement, là
 277 les objectifs se transforment en fait hein ? C'est voilà, euh, on va espacer les entretiens ;
 278 comment tu peux faire sans l'adulte ? Comment tu peux gérer cette situation- là ? Parce qu'au
 279 bout d'un moment il faut que tu saches faire tout seul, donc voilà. C'est comme les fiches de
 280 suivi, y a des enfants qui sont sous fiche de suivi et qui veulent plus les lâcher parce que c'est
 281 vraiment leur béquille et on est obligé de leur dire non, voilà, ben maintenant t'es prêt, donc
 282 si tu veux on va espacer, on ne se verra que tous les quinze jours. Ou on arrête la fiche de
 283 suivi mais on, continue à se voir une fois par semaine, mais voilà c'est selon les enfants. Et
 284 après, il y a ceux, qui, mais c'est plus les petits ça, qui du coup, ne savent gérer leur relation
 285 entre eux qu'avec un adulte. C'est-à-dire qu'on leur dit tellement il faut en parler à un adulte,
 286 il faut le dire tout de suite avant qu'il y ait une bagarre, et du coup ils savent plus faire tout
 287 seul. Et que moi j'ai des gamins, des groupes de gamins, je les vois huit fois dans la semaine,
 288 quoi ! Pour, ah oui, mais il m'a poussé, ah oui, mais, il m'a dit ci, et du coup il faut essayer de
 289 travailler sur l'autonomie mais c'est compliqué parce que souvent qu'ils viennent me dire
 290 mais oui mais c'est vous qui nous avez dit de venir vous voir. Donc voilà, là leur faire
 291 comprendre que c'est oui, mais, le but c'est aussi de savoir faire tout seul, de savoir-faire

292 sans l'adulte, ce qui est compliqué. IL faut s'en rendre compte, c'est que, oui, le but c'est de
 293 savoir faire sans nous, quoi !

294 - Interviewer : *Et ça c'est plutôt pour des problèmes de socialisation, en fait ?*

295 - Clotilde : Oui, des problèmes de socialisation

296 - Interviewer : *Des problèmes inter- personnels ?*

297 - Clotilde : Oui, mais après, c'est plutôt ça, mais par exemple quand on leur dit, euh, voilà, il
 298 faut pas que t'aïlles trop loin, tu peux faire tout seul t'es pas obligé de me solliciter à chaque
 299 fois, y en a ça les blesse, on sent que, parce qu'après ils rentrent presque dans une relation
 300 d'affect, quoi, donc il faut faire attention. mais près sans moi, enfin sans nous en général
 301 quoi.

302 - Interviewer : *Oui.*

303 - Clotilde : Et ça je l'ai beaucoup eu cette année, hein ! Des petits qui n'arrivaient pas à se
 304 sortir de ça.

305 - Interviewer : *Et est-ce que tu arrives à expliquer pourquoi tu l'as eu beaucoup cette année ?*
 306 *Par rapport à un type de gamins particuliers ?*

307 - Clotilde : [hésitation] Euh ...oui, ils étaient partis, enfin je sais pas, particulièrement petits,
 308 particulièrement immatures, beaucoup dans l'affect, et euh, et c'est peut-être aussi la
 309 particularité du collège qui est particulièrement hétérogène. Donc du coup c'est vrai que j'ai
 310 énormément travaillé là-dessus en début d'année. Sur, euh, il faut anticiper les conflits, il faut
 311 en parler, et que c'est vrai que moi j'étais pas énormément dans la sanction au départ, j'étais
 312 dans il faut qu'on en parle et j'ai pas besoin de vous punir, etc., c'est vrai ils l'ont pleinement
 313 investi en fait, ça. Et après ils ne l'ont pas compris quand j'ai dit, bon ben maintenant, c'est
 314 bon, vous êtes grands. Voilà, donc, euh, peut-être que le positionnement de départ était pas le
 315 bon. Peut-être que ça aurait dû être plus explicite, dire voilà il y a des choses qu'on peut régler
 316 tout seul, maintenant si on se rend compte qu'on n'arrive pas à les régler tout seul on
 317 demande à un adulte. Voilà, sauf que moi j'ai dit quand ça va pas, on demande à un adulte
 318 [rires] Donc voilà quoi, après c'est l'hétérogénéité qui fait que la socialisation est plus
 319 compliquée. C'est plus riche, c'est hyper-intéressant mais c'est plus compliqué parce que
 320 finalement les uns et les autres ne se connaissent pas en fait quand ils arrivent ici. Parce que
 321 dans leurs établissements, dans leurs écoles primaires l'hétérogénéité n'existait pas, donc
 322 voilà c'est ici qu'ils la découvrent. Donc voilà y a peut-être aussi ça. La grosse structure aussi.
 323 Ils ont besoin d'être sécurisés donc peut-être que une fois qu'ils ont investi un adulte, c'est un
 324 repère et quand ils ont besoin d'être sécurisés ils vont le voir, voilà, et euh, comme nous on

325 est assez disponibles, en général on est assez souvent là, donc voilà, ça les sécurise donc c'est
326 aussi pour ça que quand on leur dit faut savoir faire tout seul, c'est un peu difficile pour eux,
327 faut les accompagner quoi.

328 - Interviewer : *Et comme, tu disais que, tu parlais de positionnement, ça fait plus de sept ans*
329 *que tu es CPE, toi, est-ce que tu as l'impression que toi, tu as changé, évolué ? Ajusté des*
330 *choses dans ta manière d'accompagner, comme tu dis, les élèves ?*

331 - Clotilde : Oui je pense que, euh, je vais moins, alors moins loin, ça peut paraître un peu
332 péjoratif. Je reste plus à ma juste place. Je passe plus facilement le relais aux autres. Au
333 départ j'avais tendance à vouloir être l'assistante sociale, la psychologue, l'infirmière, la
334 mère, euh, tout quoi, parce que c'est tentant, ce sentiment un petit peu de toute puissance, et
335 puis c'est hyper valorisant d'avoir l'impression de faire quelque chose de bien, d'aider une
336 gamin, et tout ça. sauf que avec le recul, dans des situations que j'ai vécues, mais à terme au
337 bout d'une année scolaire, ou de deux ans des enfants que j'ai suivis, eh bien justement je me
338 suis rendue compte que les enfants je les avais pas rendus autonomes. Alors que on se rend
339 compte que l'objectif à la sortie du collège pour les enfants c'est d'être autonome, et de
340 savoir trouver les gens vers qui se tourner, alors qu'en leur laissant croire que ils avaient
341 toutes les réponses auprès d'une seule personne, ben c'était pas bon quoi. Donc j'ai évolué
342 dans ce sens- là, j'ai évolué dans le sens où je leur donne moins raison.

343 - Interviewer : *Ah ?*

344 - Clotilde : Au bout du compte je me suis rendue compte que j'avais moins raison. C'est-à-
345 dire que parfois dans certaines situations, notamment lors de conflits avec des enseignants, je
346 pense qu'ils ont raison [*rires*], intérieurement. Dans certains sentiments d'injustice etc., et au
347 départ je pouvais leur dire, mais maintenant je ne le fais plus parce que cela ne rend pas
348 service. Quand bien même c'est la vérité, ils se doivent de respecter l'adulte et que la vie est
349 faite comme ça, et que voilà je soutiens plus mes collègues voilà, mais pas par corporatisme
350 hein ? Parce que je pense que ça rend service aux enfants, voilà.

351 - Interviewer : *Parce qu'ils ont quelque chose à apprendre de ...*

352 - Clotilde : Parce qu'ils ont quelque chose à apprendre, oui parce qu'à un moment donné, la
353 frustration; l'injustice, ça existe dans la vie, euh donc il faut apprendre à la gérer, il faut pas
354 se laisser écraser, hein, c'est pas ça, mais il faut apprendre à gérer ces situations- là. Et c'est
355 pas en leur disant oui, mon pauvre chéri, c'est vrai c'est pas juste, finalement le gamin quand
356 il ressort de là, finalement il a quoi de plus ? A part être ancré dans son sentiment d'injustice.
357 Là où je vais moins leur donner raison c'est voilà, en leur disant, tu as ce sentiment-là,

358 comment tu peux faire ? Alors après soit on en conclut qu'il faudrait aller voir le professeur
359 pour en parler. Soit on en conclut qu'il faudrait qu'on en parle à ses parents, pour qu'il y ait
360 un RV avec les parents, mais je vais pas être dans l'empathie, voilà, non, parce que je pense
361 que du coup ça ne me situe pas à la bonne place. Alors qu'au départ j'étais plus là-dedans,
362 hein, parce que c'était plus la passion qui faisait ça, hein !
363 - *Interviewer : Ah oui ?*
364 - Clotilde : [rises] Trop passionnée, donc on est trop dans le truc, voilà, les utopies, aussi sur
365 l'institution, voilà comment ça doit se passer, et puis on se rend compte que chacun fait
366 comme il peut et que des fois, hein, ça arrive à tout le monde de se tromper, et que
367 finalement, euh, le gamin, lui apprendre à gérer ce type de situation, c'est aussi
368 l'apprentissage de la vie, quoi ! Et puis je fais aussi des entretiens moins longs effectivement.
369 Au départ je pouvais faire des trois quart d'heure, une heure.
370 - *Interviewer : peut-être pour les mêmes raisons ?*
371 - Clotilde : Oui pour les mêmes raisons oui. Parce que je me positionne différemment, parce
372 que je, j'essaye, de, de moins proposer des solutions toutes faites, que ça soit plus, que ça
373 vienne plus de l'enfant, même si je... ça reste directif quand même hein, l'entretien ? A un
374 moment donné on tend des perches, on sait où on a envie d'aller, mais que l'enfant ait le
375 sentiment d'avoir proposé lui-même ce sur quoi il va s'engager en fait. Voilà ! Donc, même
376 si c'est pas de la manipulation [rire], mais, mais on essaie de les aiguiller, voilà, et de les
377 amener vers un chemin quoi.
378 - *Interviewer : D'accord.*
379 - Clotilde : Voilà.
380 - *Interviewer : Eh bien, merci.*

Annexe 8

Entretien 2

*Carine : exerce en lycée général et technologique d'une ville de 150 000 habitants.
Population du lycée socialement favorisée*

Lieu : bureau de la CPE

Date : entretien en fin de journée scolaire, 7 juillet 2013.

Durée : 36'32''

1 - Interviewer : *Bon, c'est un entretien qui ne se veut pas directif avec des questions fermées,*
2 *mais, donc l'objectif est de parler de l'entretien, et de parler aussi de la manière dont tu*
3 *accompagnes les élèves. Déjà en premier lieu, savoir depuis combien de temps tu es au lycée,*
4 *....*

5 - Carine : *Septembre 2007, et donc CPE depuis septembre 2002.*

6 - Interviewer : *D'accord. Alors, j'imagine que tu mènes des entretiens avec les élèves ?*

7 - Carine : *Oui.*

8 - Interviewer : *Est-ce que tu, euh, tu penses qu'il y a plusieurs types d'entretiens ? Qu'est-ce*
9 *que tu peux me dire par rapport à ça ? Est-ce que ces entretiens sont tous de même nature ?*
10 *Est-ce que tu arrives à voir différentes sortes d'entretiens ?*

11 - Carine : *Alors moi j'en vois un premier qui est l'entretien le plus classique, hein, qui fait*
12 *suite à la convocation pour des absences injustifiées, des choses comme ça, où là, euh, c'est*
13 *assez rapide, et assez directif. Après... le type d'entretien suivant qui me vient à l'idée c'est*
14 *l'entretien...les nombreux entretiens que je vais mener, euh, à la moitié du 1^{er} trimestre, parce*
15 *que je fais, nous faisons ici, les CPE, un bilan mi- trimestre.*

16 - Interviewer : *Oui*

17 - Carine : *Donc à l'issue de ce bilan mi- trimestre, je vais convoquer et recevoir, seule ou avec*
18 *le professeur principal tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce*
19 *soit. Soit scolaire, soit disciplinaire, soit, autre, tout ce qui m'est signalé, donc je mène cet*
20 *entretien, seule ou avec le professeur principal, et donc je reçois l'élève, et sa famille.*

21 - Interviewer : *D'accord. Pas l'élève seul ?*

22 - Carine : *Non, là c'est un entretien qui vise, ben, soit à réorienter l'élève, parce que on le fait*
23 *de plus en plus, hein, même en terminale. C'est-à-dire on se penche sur un éventuel retour en*
24 *1^{ère}, ou sur un changement de filière, ou alors qui va tenter de, de pallier aux difficultés*
25 *signalées, hein, en terme scolaire, disciplinaire ou autre.*

26 - Interviewer : *Oui, d'accord.*

27 - Carine: *Je peux parfois associer à cet entretien, une infirmière, une assistante sociale, ou en*
28 *tout cas leur faire état de ...*

29 - Interviewer : *En fonction des difficultés qui ont été signalées...*

30 - Carine: *Oui. Après un autre type d'entretien, qui me vienne spontanément à l'esprit, ... non,*
31 *je vois pas, mais peut être qu'on va en trouver d'autres, dans la, dans la discussion.*

32 - Interviewer : *Donc ces deux entretiens dont tu as parlé, ce sont des entretiens dont tu es à*
33 *l'initiative ?*

34 - Carine : Oui.

35 - Interviewer : *En fonction donc d'un suivi que tu as exercé...*

36 - Carine : Après, oui, effectivement, je peux avoir des élèves qui viennent me solliciter, pour

37 me parler d'un problème.

38 - Interviewer : *Oui.*

39 - Carine: Et là effectivement ça a donné lieu à un entretien mais c'est vrai que dans ma

40 pratique, ici, ils sont tellement à la marge, que ça me vient pas à l'idée en première intention.

41 Je vais avoir une fois par an un élève qui vient se plaindre d'un prof, ou d'une ambiance de

42 classe.

43 - Interviewer : *Ah oui, c'est tout ! C'est vraiment à la marge.*

44 - Carine : Oui, ici c'est à la marge, oui.

45 - Interviewer : *Tu dis ici, parce que toi tu as connu d'autres lieux, d'autres établissements où*

46 *tu avais ce genre de sollicitations peut-être plus fréquentes ?*

47 - Carine : ... [réfléchit] j'étais beaucoup plus sollicitée en collège en zep, oui, alors au moins

48 par des enseignants, pour de la remédiation, euh, pour de la gestion de conflits, élèves- élèves,

49 profs-élèves , parents profs élèves, qu'ici.

50 - Interviewer : *D'accord. Alors pour ces 2 types d'entretien, est-ce que tu as l'impression que*

51 *tu as deux modalités différentes de mener l'entretien ? Soit de le préparer, soit de laisser la*

52 *parole à l'élève ou non, est-ce que tu vois des différences entre ces deux-là ?*

53 - Carine : Dans le cas de l'entretien qui fait suite à ma convocation, hein, d'un élève, pour un

54 problème d'absence injustifiée, ou d'école buissonnière, ou de problème, en termes de

55 punition hein, parce que le problème disciplinaire c'est pas nécessairement par moi que ça

56 passe, euh, là je suis un peu plus autoritaire et un peu plus dans le rappel des règles et voilà,

57 hein ? Voire éventuellement je pose une punition, etcetera, si l'élève, est un récidiviste,

58 notoire, qui ne justifie jamais ses absences, voilà.

59 Par contre, après quand je reçois des parents, des élèves, séparément ou ensemble, avec ou

60 sans prof ou tierce personne, là je suis plutôt dans la remédiation, dans, dans la recherche de

61 solution, dans...

62 - Interviewer : *Et en fait, quand on est plus dans la remédiation, tu penses que c'est parce*

63 *que...est-ce que c'est toi qui fais des propositions ? Ou est-ce que tu fais ?*

64 - Carine : Ben, je vais essayer de proposer à l'élève et à sa famille, toute la palette de ce que

65 j'ai à proposer, sachant que à terme, si j'ai besoin de, de prendre une décision, si j'ai besoin

66 entre guillemets d'essayer d'imposer une décision, je ferai appel à mon chef d'établissement
 67 qui m'aidera à recevoir la même famille pour essayer de faire avancer les choses, quoi !

68 - Interviewer : *Oui parce qu'à un moment donné ça peut bloquer ?*

69 - Carine : Parce que par exemple, un élève que je vais recevoir à la mi- trimestre, qui
 70 manifestement a forcé le passage de la 1^{ère} la terminale, et qui manifestement va droit dans le
 71 mur et en termes de réussite au bac, et en termes d'orientation post-bac, à qui je vais vivement
 72 avec le soutien par exemple du prof principal proposer un retour en première ou un
 73 changement de filière, et si je me retrouve avec la même famille et le même élève arque bouté
 74 de la même façon au moment du passage de la première à la terminale sur un non définitif, je
 75 pourrais éventuellement tenter un entretien supplémentaire avec un personnel de direction.

76 - Interviewer : *D'accord. Et ce, ce type d'entretien, est-ce qu'il a une durée qui est à peu*
 77 *près la même toujours ? Est-ce qu'il peut durer longtemps ou est-ce que tu te fixes une durée*
 78 *maximum ?*

79 - Carine : Ben, en général, de toute façon quand j'en ai beaucoup je prends mes rendez-vous
 80 de demi-heure en demi-heure. Donc le fait qu'il y ait quelqu'un à la suite clôt l'entretien.
 81 Après j'avoue que quand c'est le dernier rendez-vous, que j'ai personne derrière, selon
 82 comment ça se passe, je me laisse très facilement aller et je déborde sur le temps.

83 - Interviewer : *Oui, finalement il vaut mieux être en dernier qu'en premier, ou ? Est-ce que tu*
 84 *penses que c'est ?...*

85 - Carine : Ça dépend, je ne suis pas sûre que ce soit toujours très productif. Non ça laisse la
 86 place à la limite à la famille pour s'épancher ou à l'élève, ou, mais je pense que dans tous les
 87 cas un rendez-vous en une demi-heure, euh, bon tu peux devoir déborder de 5 -10 minutes,
 88 mais, selon qu'il y ait le père, la mère, le prof principal, etcetera, mais, pour que chacun ait le
 89 temps de s'exprimer mais, je pense que globalement, euh, c'est parfois inutile de prévoir au-
 90 delà de la demi-heure. Tu vois ?

91 - Interviewer : *Oui.*

92 - Carine : Comme ça, franchement je pense pas que ce soit très productif, même au contraire.

93 - Interviewer : *Oui, ça peut être contre-productif ?*

94 - Carine : Oui.

95 - Interviewer : *Parce qu'on, euh, revient sur les mêmes choses ?...*

96 - Carine : Oui, on revient, on répète, on reformule, bon, quand c'est deux fois, trois fois,
 97 machin, non au contraire, on s'égare.

98 - Interviewer : *On s'égare. Et est-ce qu'il t'arrive de recevoir seule l'élève, avant ou après*
99 *ses parents, ou est-ce que c'est toujours avec ses parents ? Pour le suivi justement de son*
100 *projet ou le changement de son projet ?*

101 - Carine : Alors si c'est moi qui suis à l'initiative et que je suis vraiment dans ce cadre du
102 bilan mi- trimestre, l'intérêt, c'est vraiment d'avoir la famille.

103 - Interviewer : *D'accord.*

104 - Carine : Parce que comme je travaille en étroite collaboration avec mes profs principaux, en
105 fait les profs principaux, ils ont déjà fait l'entretien individuel avec l'élève

106 - Interviewer : *D'accord.*

107 - Carine : Donc c'est pas nécessairement utile que moi je reçoive l'élève. L'intérêt c'est qu'on
108 reçoive la famille, ensemble, avec le prof principal et l'élève. Donc le prof principal il a déjà
109 mené l'entretien individuel.

110 - Interviewer : *Oui, il a déjà avancé...*

111 - Carine : Et il m'a transmis donc j'ai pas besoin de, comme j'ai un très bon, enfin, ça fait
112 maintenant donc, six ans, l'équipe de profs principaux elle est assez stable, du coup j'ai de
113 bons contacts et ça fait six ans qu'on procède de la même manière, donc, et voilà, à terme...

114 - Interviewer : *Oui vous avez des habitudes de travail.*

115 - Carine : Oui on a des habitudes de travail qui font que les choses fonctionnent bien !

116 - Interviewer : *Il y a une confiance ?*

117 - Carine : Y'a une confiance, une communication, l'outil quand même Educorus, hein,
118 l'intranet nous aide, du coup comme les professeurs principaux, s'en servent sans problème et
119 donc on est en contact permanent par mail, euh, et ils ont tous mon, mon portable, j'ai le
120 leur, mais finalement on s'en sert très peu parce que c'est mon portable perso, et l'un dans
121 l'autre, euh, voilà, tout ce qui doit passer en communication se fait soit oralement ici en salle
122 des profs ou je vais les voir parfois, si c'est des STI dans leurs ateliers, tout ça, donc on se
123 voit très facilement, et au pire si on n'arrive pas à se croiser, on s'envoie un mail sur
124 Educorus pour se dire, bon ben voilà, j't'ai pas vu, mais y'a ça, ça, ça, dans un sens comme
125 dans l'autre.

126 - Interviewer : *Est-ce qu'il arrive que certains élèves se bloquent, ne veuillent pas parler,*
127 *finalemt n'entrent pas, euh, dans la communication avec toi, ou avec l'équipe, ou avec*
128 *leurs parents lors de l'entretien ?*

129 - Carine : Oh oui, oui, oui, oui ! A toutes les questions ! [rires] Après, euh, comme beaucoup
130 de collègues, j'imagine, j'ai eu droit à la grande scène du II, des parents, de l'élève qui est

131 infect avec ses parents. Mais bon, dans ces cas-là moi je recadre l'élève, hein, quoi que
 132 fassent ou quoi que disent les parents, euh, j'explique à l'élève que dans mon bureau il parle
 133 pas comme ça avec ses parents. En dehors, quand je serai pas là, il fera bien ce qu'il veut mais
 134 en ma présence, il se tient quoi, hein ?!

135 - *Interviewer : Oui.*

136 - Carine : Donc j'ai eu ça, euh, pff, après, moi c'est plutôt l'inverse hein ? ! J'ai des parents,
 137 hein, qui laissent pas la parole à leurs enfants.

138 - *Interviewer : Ah, oui...*

139 - Carine : Genre, c'est TS, c'est TS, hein ? J'y ai droit, j'y ai droit. Et donc l'élève toute
 140 timide et toute renfermée, et donc on le sent bien hein, que depuis la seconde on lui a dit tu
 141 feras S ma fille, et qu'elle a deux en maths.

142 - *Interviewer : Et qu'elle souffre ?*

143 - Carine : Qu'elle aura pas son bac, et qu'elle est en souffrance, mais papa est ingénieur des
 144 ponts et maman je ne sais quoi, et que hors S il n'y a pas de salut, donc voilà, donc j'ai ça
 145 aussi, et c'était quoi la 3^e catégorie ?

146 - *Interviewer : Donc l'élève qui ne veut pas parler, qui ne rentre pas en communication*
 147 *finalement.*

148 - Carine : Bon alors des autistes, j'en ai eu, qui avaient une pathologie derrière. Des vrais,
 149 vrais, autistes...

150 - *Interviewer : Oui ?*

151 - Carine : Patentés, hein ! Avec PAI , PPS, ou bien, euh, des pseudos autistes on va dire, mais
 152 c'est tellement à la marge, sur, sur six ans, que voilà, j'ai pas de. J'avais un élève, hein, qui
 153 était pas encadré par un PPS, un PAI, mais qui avait réellement un souci, je pense de cet
 154 ordre- là, en tout cas pas loin, et lui par contre à l'inverse, c'est pas qu'il s'exprimait pas,
 155 c'est que, il hurlait et même il sortait en claquant la porte, même en présence de ses deux
 156 parents. Mais euh, des introvertis, ou des gens, des élèves vraiment qui se repliaient
 157 complètement, au point de, de rien, non.

158 - *Interviewer : Parfois ça se voit, euh, plutôt dans des entretiens type recadrage ou*
 159 *régulation, quand on convoque un élève parce que, y'a eu une bêtise de faite, ou parce qu'il*
 160 *est absentéiste.*

161 - Carine : Mmh, mmh.

162 - *Interviewer : Tu as toujours l'impression que tu arrives à faire entendre quelque chose à*
 163 *l'élève, à le faire avancer ?*

164 - Carine : Alors : ils m'écoutent...

165 - *Interviewer* : Oui

166 - Carine : Ils réagissent...

167 - *Interviewer* : Oui

168 - Carine : Après, est- ce que j'ai fait entendre ? Pas toujours. Ils m'ont entendue.

169 - *Interviewer* : *Oui*

170 - Carine : Mais c'est pas toujours suivi d'effet.

171 - *Interviewer* : *Oui, oui, et, quand ils réagissent, c'est, euh, ils réagissent soit en acquiesçant*

172 *et disant qu'ils sont d'accord, soit d'autre manière ?*

173 - Carine : Oui, en général ils sont d'accord.

174 - *Interviewer* : *D'accord. Et à ton avis pourquoi ?*

175 - Carine : Le fait est que, après derrière, parce que globalement, quand même, comme dirait

176 M. ..., j'ai quand même beaucoup de fils d'archevêques, hein ? Donc à Aix, j'ai rarement des

177 élèves qui sont sortis en me disant « z'y va !, va te faire voir », voilà, euh, j'ai des gamins,

178 qui, l'un dans l'autre, à peu près normalement « cérébrés », et qui connaissent les codes,

179 hein !

180 - *Interviewer* : *D'accord donc ils ne sont pas en rébellion, contre un système ou une personne*

181 *qui représente un système*

182 - Carine : Oui, j'en ai eu, tiens oui, une jeune fille, on va l'appeler la diva, parce qu'en fait

183 c'est ce qu'elle est aussi. Donc une élève (...) à X..., qui arrive chez nous en musique lourde,

184 qui vient d'avoir son bac là, vendredi, bac L mention très bien, et qui a des capacités

185 musicales et notamment une voix, et cette jeune fille par contre avait beaucoup de mal à entrer

186 dans le cadre, à respecter un cadre, un règlement intérieur, des procédures etc., etc. Et donc

187 comme tous les élèves de terminale, quand il s'est agi de constater que, au mois de janvier,

188 y'a toujours pas de photo sur son carnet, d'emploi du temps, de signature, etc., elle s'est

189 trouvée punie d'une heure, ou deux, je ne sais plus, de retenue. Parce que on l'a dit, on l'a

190 répété, on est passé, on a pris les carnets, on a marqué que...bon bref. Au mois de janvier j'ai

191 eu un petit nombre d'élèves, qui n'avaient toujours pas, donc voilà, dont cette jeune fille,

192 donc quand j'ai reçu cette jeune fille pour lui signifier qu'elle aurait, donc, deux heures de

193 retenue, en plus de ses multiples talents, elle travaillait pour se payer des cours de tragédie, et

194 elle n'avait pas une heure de libre dans son emploi du temps. Tu vois, c'est-à-dire, même un

195 trou entre deux heures elle n'avait pas une heure, et non là elle donnait un cours particulier...

196 Donc, comme évidemment, il s'agissait de lui faire comprendre que...

197 - Interviewer : *La règle était la même pour tout le monde ?*

198 - Carine : Voilà, et que j'ai pas lâché, et ça a fini par, la situation devenait anxiogène et donc,

199 elle est partie en courant, en claquant la porte, en pleurant, euh, voilà...

200 - Interviewer : *En tragédienne ?*

201 - Carine : En tragédienne, oui.

202 - Interviewer : *D'accord, mais sinon, oui ce sont des élèves qui connaissent les codes donc*

203 *qui rentrent dans le jeu, on dira de la communication ?*

204 - Carine : Mmh, oui.

205 - Interviewer : *Et même des élèves absentéistes ? J'imagine que ça fait partie des élèves que*

206 *tu peux voir ?*

207 - Carine: Mmh.

208 - Interviewer : *Et, comment est-ce que tu démarres un entretien ? Imaginons un élève*

209 *absentéiste, qui vient rarement en classe, comment est-ce que tu arrives à l'accrocher un*

210 *peu à l'entretien, à lui faire prendre conscience...*

211 - Carine : Par exemple j'en ai eu un très absentéiste cette année qui a fini en conseil de

212 discipline. Un signalement d 'absentéisme, c'est le premier que moi j'ai fait, en, ben depuis

213 que moi je suis là, en terminale pour des problèmes d'absentéisme. Donc pour qu'on en arrive

214 là, c'est qu'il était vraiment très, très absent. Et en fait je lui ai demandé simplement pourquoi

215 il avait pas envie de venir, qu'est-ce qu'il faisait quand il était pas là. Même lui, il m'a

216 répondu, euh, pourquoi il venait pas ce qu'il faisait quand il était pas là, donc l'entretien a pu

217 avoir lieu. Donc y a eu des punitions, on est montés après dans l'échelle, hein, des punitions

218 et des sanctions, et à chaque fois je lui expliquais que bon, il allait arriver au conseil de

219 discipline, et lui il continuait à m'expliquer que oui, il avait bien compris, mais, voilà.

220 - Interviewer : *Il n'y arrivait pas.*

221 - Carine: Oh ! Après c'était plus compliqué que ça, hein ? On va pas rentrer peut-être dans les

222 détails de l'élève, mais euh, mais non même dans ces cas-là, il parle...mais, oui dans ces cas-

223 là, on peut arriver, euh, qu'est-ce que tu veux me faire dire ?

224 - Interviewer : *Rien du tout, c'est en fait, de savoir comment tu as l'impression, pas la*

225 *situation de l'élève en lui- même c'est pas ce qui m'intéresse, ce qui m'intéresse, c'est toi,*

226 *finalement, comment tu arrives à faire parler un élève, alors par exemple tu me dis, que, ben*

227 *tu lui demandes ce qu'il faisait. Alors est-ce que tu penses que c'est parce que tu démarres de*

228 *la vie en fait de l'élève, car souvent pour l'élève sa vie est ailleurs.*

229 - Carine : J'ai du mal à te répondre parce que si tu veux, je n'ai pas été trouvée confrontée à
 230 un refus de parole, ou à un blocage, ou...

231 - *Interviewer : Oui d'accord.*

232 - Carine : Alors j'allais te dire, ça se fait naturellement, c'est-à-dire à un moment donné le
 233 gamin il est là, euh, je lui pose des questions et au bout d'un moment, même si au début ça
 234 rame un peu, il finit toujours pas me répondre, quoi hein ?

235 - *Interviewer : Oui, d'accord. Mais il pourrait se bloquer ?*

236 - Carine : Parce que au bout d'un mois, comme je leur dis, tu me dis oui, ou tu me dis merde,
 237 mais tu me dis quelque chose ! *[rires]* Donc au bout d'un moment ils me disent quelque
 238 chose !

239 - *Interviewer : Oui. Et est-ce que tu as l'impression, c'est difficile, hein, peut-être, mais,*
 240 *parce que c'est une impression qu'on peut avoir, que, ils se sentent écoutés ? Ils ont un regard*
 241 *qui leur permet d'exister ?*

242 - Carine : Écoutés, je pense qu'ils se sentent écoutés, après je ne suis pas persuadée que tous
 243 se sentent compris.

244 - *Interviewer : D'accord !*

245 - Carine : Parce que ils voient bien que je les écoute. De toute façon, j'ai une posture qui fait
 246 que, je suis vraiment dans l'écoute, j'ai toujours un cahier ouvert devant moi, avec un stylo à
 247 la main, et le cas échéant je prends deux- trois notes, donc ils le voient bien que je les écoute.
 248 Mais je, je suis quand même suffisamment pas naïve, pas assez naïve au point d'être certaine
 249 que tous se sentent compris. Et je pense que même certains se sentent incompris. Parce que,
 250 au bout d'un moment, si tu veux, ils vont poser leurs arguments, que je vais écouter.

251 - *Interviewer : D'accord, oui...*

252 - Carine : Mais il va quand même arriver un moment où y'a certains arguments je vais leur
 253 dire ben là, non ! J'entends, j'entends, mais il n'empêche que, donc, il n'en demeure pas
 254 moins que certains au final, vont sortir quand même, ils se seront sentis écoutés mais quand
 255 même incompris. Mais ça je le vois dans leurs yeux, dans leur posture, dans leur, euh...

256 - *Interviewer : Tu vois la déception, ou tu vois la frustration d'une certaine manière ?*

257 - Carine : Oui.

258 - *Interviewer : Et pour toi, par exemple, tu dis être à l'écoute, c'est montrer que je suis*
 259 *présente ?*

260 - Carine : Oui.

261 - Interviewer : *Tu es dans une posture d'écoute ? C'est montrer que tu prends des notes, donc*
 262 *les paroles ne s'envolent pas, c'est des choses comme ça ?*

263 - Carine : *Moi, c'est, oui, oui, je le dirais comme ça !*

264 - Interviewer : *Oui, parce que, pour toi ta première réponse, c'était ça, je suis dans une*
 265 *posture d'écoute c'est montrer que je prends des notes ?*

266 - Carine : *Oui.*

267 - Interviewer : *Mais c'est quelque chose que tu...*

268 - Carine: *Je sais pas, moi, ils le voient bien que je les écoute, je les fais entrer, je ferme la*
 269 *porte, je décroche mon téléphone, je demande ce que on ne me dérange pas, enfin voilà, ils*
 270 *sont là, je suis là, je les écoute, donc forcément je pense qu'ils le voient.*

271 - Interviewer : *Tu te rends disponible, quoi !*

272 - Carine : *Oui.*

273 - Interviewer : *Oui mais ça c'est vrai que ce sont des choses qu'on fait parfois naturellement*
 274 *comme tu dis, mais on se demande où on va les chercher, tu vois ce que je veux dire ?*

275 - Carine : *Oui.*

276 - Interviewer : *C'est ça qui m'intéresse aussi, c'est savoir où tu es allée chercher ça, ou si*
 277 *c'est parce que petit à petit, tu as...*

278 - Carine : *Où je suis allée chercher ça, j'en sais rien, je dirais que ça me vient naturellement*
 279 *comme ça, hein ?*

280 - Interviewer : *D'accord.*

281 - Carine : *Après euh, peut-être qu'un jour à l'iufr on m'en a parlé mais... [rires]*

282 - Interviewer : *Pas forcément, oui, c'est ça qui est intéressant c'est tout ce que tu as mis en*
 283 *œuvre de toi-même, et après on ne sait pas d'où ça vient en effet... Est-ce que tu penses avoir,*
 284 *parfois, on est obligé d'entrer dans la vie intime un peu des élèves, un peu, hein, c'est vrai ?*

285 - Carine : *Oui !*

286 - Interviewer : *Est-ce que tu ressens une certaine gêne, ou est-ce que tu les amènes à ce que*
 287 *finallement ils aient cette confiance ?*

288 - Carine : *Alors moi, j'ai quand même des élèves de terminale, en entretien, donc un sur deux*
 289 *est majeur, ou un sur trois on va dire, et j'ai aussi des élèves de BTS, que eux sont tous*
 290 *majeurs. Donc quand je dois entrer dans l'intime, là encore, je pose un pré-cadre. Je leur*
 291 *explique que j'ai pas de, je ne suis pas soumise à un secret professionnel mais à un devoir de*
 292 *réserve, que si on rentre vraiment dans de l'intime, euh, ils sont libres de s'arrêter au moment*
 293 *qu'ils souhaitent, de ne pas aller avant, voilà, et que si, selon ce qu'ils ont envie de me*

294 confier, c'est à eux de me dire s'ils souhaitent ou non en faire état et auprès de qui. Bon,
295 c'est-à-dire que, je prends l'exemple bateau, hein, de la grossesse non désirée et d'une
296 procédure d'IVG plus ou moins en cours. Si c'est à moi qu'on vient en parler en premier,
297 donc je vais prendre acte. Comme les élèves en question, me concernant, hein ? Mes élèves
298 sont forcément toutes, ont forcément toutes atteint la majorité sexuelle, donc je dois rien à
299 leurs parents, et à ce moment-là je vais leur demander est-ce que ces jeunes filles veulent que
300 je les introduise auprès de l'infirmière, du médecin scolaire, et évidemment je vais argumenter
301 de telle sorte qu'elles me disent oui concernant l'infirmière et le médecin ? Après je vais leur
302 demander aussi si elles souhaitent que j'en parle à leur professeur principal, et le cas échéant
303 au reste des enseignants. Mais là par contre je vais être moins...moins insistante, parce que
304 pour moi la priorité c'est que je puisse travailler sur ces élèves là avec l'infirmière et le
305 médecin scolaire.

306 - Interviewer : *Oui, d'accord. Oui, donc, c'est intéressant cette histoire de pré-cadre. Au*
307 *départ tu donnes le cadre dans lequel tu travailles ?*

308 - Carine : J'explique comment je vais fonctionner, oui.

309 - Interviewer : *Et ce cadre donc, à ton avis, donc rassure l'élève, et en tout cas lui permet de*
310 *savoir où vous allez aller ?*

311 - Carine : En tout cas, c'est le ressenti que j'ai. Après j'ai pas non plus la certitude que dans
312 100 % des cas l'élève est rassuré ! Mais a priori oui.

313 - Interviewer : *C'est une règle que tu t'es fixée. Tu démarres toujours comme ça ?*

314 - Carine : Non, c'est pas une règle que je me suis fixée. Je me suis pas levée un matin en me
315 disant tu vas fonctionner comme ça. Mais j'ai toujours fonctionné comme ça.

316 - Interviewer : *Tu as toujours fonctionné comme ça, oui, donc implicitement ?*

317 - Carine : Implicitement, oui !

318 - Interviewer : *C'est ton éthique à toi ? C'est très intéressant.*

319 - Carine : Oui

320 - Interviewer : *Est-ce qu'il arrive de recevoir des élèves ensemble en entretien, des gestions*
321 *de petits groupes ?*

322 - Carine : Oui, alors, euh, par exemple, j'ai en tête, y'a un an ou deux, y'avait un élève de
323 STI, un élève et puis sa famille, euh, c'était remonté jusqu'à moi et jusqu'au proviseur.
324 C'était un élève qui se plaignait d'être mal-aimé, voire, pas harcelé, mais, stigmatisé de
325 manière négative par un enseignant qui en l'occurrence si j'ai bonne mémoire était même son
326 prof principal, tu vois, un élève qu'il voyait beaucoup, un prof qu'il voyait beaucoup. Et, du

327 coup ça m'a amenée par exemple à recevoir les délégués, ou plusieurs élèves de la classe,
328 pour faire témoigner ces élèves de la relation de l'enseignant avec ce fameux garçon, pour
329 savoir ce qu'il en était, quoi !

330 - *Interviewer : Eh oui,*

331 - Carine : Donc là effectivement j'ai reçu plusieurs élèves. De la même façon, une enseignante
332 qui dysfonctionne, et ça c'est quelque chose de récurrent depuis que je suis là et je pense que
333 ça continuera quand je serai plus là, et c'est pas rare que par rapport à cet enseignante je sois
334 amenée à, à recevoir plusieurs élèves soit dans un entretien ou eux viennent vers moi pour se
335 plaindre, au moins pour essayer avec ou sans le prof principal, puisque c'est une enseignante
336 qui n'est pas prof principal, ben pour essayer de, de, eh ben de leur donner des clés, des pistes
337 , pour subir, quoi ! C'est ce que malheureusement j'essaie de leur faire comprendre sans
338 leur dire, quoi !

339 - *Interviewer : Eh oui.*

340 - Carine : Parce que cette personne elle est comme ça, elle était comme ça avant que j'arrive,
341 elle sera comme ça après que je parte et eux aussi du coup, que c'est une personne qu'ils
342 auront que pendant une année scolaire et que...

343 - *Interviewer : Il faut patienter, euh, avec ces fameuses clés ?*

344 - Carine: Voilà, en gros.

345 - *Interviewer : C'est des clés qui sont peut-être nécessaires pour la vie ?*

346 - Carine : Peut-être, oui.

347 - *Interviewer : Un entretien, en général, c'est peut-être difficile de répondre pour toi en*
348 *général, tu me diras, mais est-ce que tu le prépares ?*

349 - Carine : [réfléchit] Rarement.

350 - *Interviewer : D'accord.*

351 - Carine : Rarement parce que, quel que soit l'élève que je convoque, ou l'élève et la famille
352 que je convoque, bon je sais pourquoi je le convoque, donc j'ai un certain nombre d'éléments
353 en tête, et puis surtout j'ai Educhorus, donc en fait ça veut dire que j'ai son dossier, tous ses
354 bulletins, toutes ses notes, toutes ses absences, tous ses retards, toutes ses punitions, toutes ses
355 sanctions, j'ai tout.

356 - *Interviewer : Donc tu as toutes les données ?*

357 - Carine : Donc en fait, moi dès qu'y a un élève qui s'assoit dans mon bureau, c'est machinal,
358 j'ai mon bureau, je rentre dans Educhorus, j'affiche sa fiche, et je sais tout. Selon le, la nature

359 de l'entretien je vais aller chercher soit les résultats, soit les absences, soit les punitions et les
 360 sanctions, euh. Donc non, je ne prépare pas.

361 - *Interviewer : Donc l'entretien va se dérouler en fonction de ce qui va se dire ?*

362 - Carine : En fonction de, voilà, l'objectif qui était mon objectif de départ, mais je ne l'aurai
 363 pas préparé plus que ça.

364 - *Interviewer : D'accord. Tu as reçu déjà des formations sur l'entretien, ou sur*
 365 *l'accompagnement des élèves ?*

366 - Carine : Oui, enfin, Forcément, oui, à l'iufr en 2^e année. Et puis cette année, ça fait
 367 plusieurs années, hein, que monsieur X... fait intervenir une boîte privée sur un stage
 368 d'écoute active. C'est des gens qui viennent d'Annecy je crois. Et donc ça fait 2-3 ans qu'il
 369 les fait intervenir, puisque, y a des profs qui ont fait le niveau 1, le niveau 2. A minima,
 370 hein ? Je sais pas si il y a un niveau 3. Donc cette année moi j'ai participé et j'ai fait le stage
 371 donc d'écoute active au niveau 1, avec ces deux personnes. Donc ça a été 2 journées
 372 consécutives, d'entraînement, hyper intéressant. Donc j'ai un CR qui a été fait, je te le prête si
 373 tu veux.

374 - *Interviewer : C'est gentil.*

375 - Carine : Voilà, et puis à l'occasion je chercherai, je dois avoir d'autres documentations.

376 - *Interviewer : Oui, c'est intéressant de comprendre tout ce qui peut se passer d'un côté*
 377 *comme de l'autre en fait. C'est des entraînements, à des entretiens ?*

378 - Carine : Non, en fait ça été un stage, comme c'était ce qu'ils appellent le niveau 1, ça a été
 379 un stage où on a tous été très passifs, en fait hein ? J'ai plus en tête exactement le déroulé
 380 mais, on a travaillé une première demi-journée sur les 3 niveaux, de, ben tu vois, y a eu de la
 381 théorie, on va dire [*feuillette les pages de son compte-rendu*].

382 - *Interviewer : Oui de la psycho cognitive.*

383 - Carine : Ça, et puis après on a beaucoup travaillé, ça, c'est une AED qui a fait ce résumé, il
 384 faudrait que je retrouve mes notes à moi, sur ce stage, on a beaucoup travaillé sur les divers
 385 niveaux d'écoute. Maintenant je vais évidemment pas remettre la main là-dessus maintenant.

386 - *Interviewer : Je ne vais pas te faire rechercher tout ça maintenant.*

387 - Carine : On a travaillé sur, selon que l'élève est dans ... [*recherche des notes*]. En fait
 388 y'avait 4 niveaux... Donc 1 et 2, on était dans de l'écoute, active ou pas, mais après 3 ou 4 on
 389 était dans du conflit. En fait, soit y avait pas de problème, en fait on était dans l'écoute, y
 390 avait de l'échange d'informations, voilà, soit ce que me dit l'autre me pose un problème et à
 391 ce moment- là on est dans la gestion de conflit. Voilà. Et la 1^{ère} journée a tourné autour de ça.

392 A savoir ils m'ont donné des situations qu'on arrivait, nous, à déterminer, quelle posture avoir
 393 selon, et après on était dans du conflit mais par contre 3 et 4, on était dans du conflit. *[suit un*
 394 *court récit de 2 minutes sur le contenu du programme du stage non retranscrit ici]*. Soit ce
 395 que me dit l'autre ne pose pas de problème. Et puis le lendemain on a un peu plus travaillé là-
 396 dessus pour savoir quelle posture avoir selon la zone dans laquelle on se trouvait.

397 - Interviewer : *Ça devait être passionnant, ça ?*

398 - Carine : C'était génial. Mais je te retrouverai mes notes. Et je te les ferai passer.

399 - Interviewer : *Oui, merci. Une dernière question, si tu veux bien : imagine demain, si tu as*
 400 *une collègue qui vient te remplacer, et tu sais que, des entretiens elle va en avoir.*

401 - Carine : Oui.

402 - Interviewer : *Qu'est-ce que tu lui dirais pour qu'elle soit à l'aise avec ça ? Car souvent je*
 403 *me suis rendue compte que nos étudiants, nos stagiaires, quand ils partent, c'est ça qui les*
 404 *inquiète le plus.*

405 - Carine : *[réfléchit]* Eh ben c'est effectivement compliqué de répondre parce que moi, ça me,
 406 je le vis de manière tellement naturelle ...

407 - Interviewer : Oui.

408 - Carine : Que, pff, c'est un peu compliqué de donner un conseil, ou de donner une sorte de
 409 mode d'emploi pour démarrer. Si tu veux quand je reçois les stagiaires c'est plus aisé pour
 410 moi de donner à voir, que de formaliser un conseil. Et après, euh, souvent justement cette
 411 année, dans les stagiaires que j'ai reçus, je pense notamment à X..., qui me disait « Ah mais je
 412 comprends pas Mme... comment vous faites » *[rire]*. Ah je disais, mais voilà, hein, si vous
 413 arrivez pas a minima à être patiente, posée, euh...

414 - Interviewer : *Ah, parce qu'elle te disait moi je n'y arriverai pas ?*

415 - Carine : Oui voilà, donc moi je donnerais des conseils peut-être de patience, de, de prendre
 416 le temps, enfin de laisser l'autre s'exprimer, après de reformuler, et puis de savoir comment
 417 l'interrompre si la personne en face en fait des caisses, des tonnes, et ne s'arrête pas, au bout
 418 d'un moment de dire, bon, attendez, je vous ai écouté, maintenant temps mort, je vais vous
 419 expliquer... reprendre la main, quoi, reprendre la main et, voilà, et ne jamais lâcher quoi !

420 - Interviewer : *Oui, parce que la main c'est toi qui dois l'avoir ?*

421 - Carine : Eh oui !

422 - Interviewer : Oui, ça fait beaucoup de conseils déjà ! On a tout dit ? D'autres choses à me
 423 dire là-dessus ?

424 - Carine : Non, si tu as d'autres questions, mais moi, après, j'en ai un paquet ! *[rires]*... *[la*
425 *suite concerne des questions hors entretien sur le master MEEF*

Annexe 9

Entretien 3

Brigitte : exerce en lycée professionnel d'une ville de 150 000 habitants. Population du lycée hétérogène.

Lieu : bureau de la C.P.E.

Date : fin de journée scolaire, 10 juin 2013

Durée de l'entretien : 49 ' 29''

1 - Interviewer : Alors juste pour commencer peux-tu me dire depuis combien de temps tu es
2 CPE ?

3 - Brigitte : Alors je suis CPE, à calculer, alors depuis 92, ce qui fait 18, c'est ça ? 19 ans, 20
4 ans ?

5 - Interviewer : 21, même.

6 - Brigitte : Oui, détachée en 92 je crois.

7 - Interviewer : Donc au lycée ?

8 - Brigitte : Alors au début j'étais en lycée technique, dans le nord. J'ai fait 15 ans X...,
9 collègue, 15 ans de collègue ! [rires]

10 - Interviewer : Ça marque !

11 - Brigitte : Oui et non, quand je suis arrivée, je sais pas, je me suis vite détachée, et voilà, 2
12 ans ici. Ça fait 2 ans que je suis ici.

13 - Interviewer : Alors dans le cadre de ton activité, tu mènes des entretiens, avec les élèves ?

14 - Brigitte : Oui.

15 - Interviewer : Des entretiens, euh, qui peuvent être des entretiens d 'accompagnement. Est-ce
16 que tu mènes des entretiens qui te paraissent différents, qui appartiennent à différentes
17 catégories ?

18 - Brigitte : Alors, oui ça dépend. Alors quand c'est strictement avec l'élève, en effet, c'est
19 parce que, soit je vais le remarquer moi, enfin, le départ, ce qui est essentiel pour moi c'est un
20 travail de collaboration étroite avec les professeurs principaux. Avec les collègues en général
21 hein, parce que évidemment c'est pas que le professeur principal qui va m'interpeller sur une
22 situation ! Tous les collègues ! Mais les professeurs principaux, je pense que voilà, s'ils
23 jouent bien leur rôle, je pense que c'est le rouage essentiel de la classe.

24 - Interviewer : Oui.

25 - Brigitte : Donc, en effet, moi ce que j'essaye, ce que je dis quand même toujours aux
26 collègues, évidemment quand on est CPE, c'est qu'on est à leur disposition, et que, hein, on
27 est là pour essayer de débloquent des situations. Alors bon, si on m'interpelle sur une
28 situation, alors là je vais recevoir l'élève, essayer de discuter ; ça peut être à différents
29 niveaux, pas que sur la scolarité, mais aussi sur, j'allais dire sur sa situation personnelle qui
30 peut être difficile, il y a un premier contact, donc on va discuter, tout ça. Après ça dépend,
31 l'élève. L'élève peut se livrer facilement. T'as des élèves qui voilà, puis y'a des élèves qui
32 veulent pas, il y a de la retenue. Après, moi, en effet, je répète que je suis pas seule et que, il
33 y a des gens qui sont tenus au secret professionnel, et que s'ils ne veulent pas m'en parler à

34 moi évidemment je vais leur dire « tiens, tu as une infirmière qui est là, t'as Mme X,
35 assistante sociale, donc hein, et si tu me permets, est-ce que je peux leur parler un tout petit
36 peu de la situation ? S'il me donne l'autorisation je vais le faire, et s'il me donne pas
37 l'autorisation, bon, j'essaie de revoir le prof principal...tu sais sans brusquer les choses, mais
38 voilà, après je lui dis tu essayes de voir, une autre approche, enfin bon. On essaye. Et depuis
39 que je suis ici, c'est vrai que je, en tant que CPE, on n'a plus de gestion de masse entre
40 guillemets, dans un collège 900 où il faut gérer cantine, casiers, ce genre de choses, cette
41 gestion, on n'a plus ça mais par contre sur le suivi des élèves ça reste très, très important.
42 Même si je pense et j'en suis persuadée que ça reste un LP privilégié puisqu'on est à ...,
43 d'accord, mais, c'est la crise et il y a des gamins qui vivent des choses très, très très dures,
44 quoi. Donc là particulièrement, euh, essentiel de travailler en équipe avec l'infirmière,
45 l'assistante sociale, il y a beaucoup, beaucoup de travail au niveau des situations.

46 - *Interviewer : Oui*

47 - Brigitte : Alors voilà, je peux être interpellée par les professeurs, par les assistants
48 d'éducation qui peuvent remarquer aussi pas mal de choses. Quelqu'un qui ne mange pas à la
49 cantine, et puis, euh, autre type d'entretien, que j'appelle les situations d'urgence ! C'est à
50 dire un prof survolté qu'arrive, ça on le fait tous, les CPE, d'essayer de...

51 - *Interviewer : Un élève qu'on ne supporte plus ?...*

52 - Brigitte : Voilà, alors là je ne le fais pas tout de suite au moment même parce qu'il faut que
53 la mayonnaise elle retombe, le professeur est à fond, l'élève est braqué, donc, j'écoute l'élève,
54 très bien, le professeur va venir après, très bien, et puis je propose quelque chose. Et puis je
55 dis bon, on se voit tel jour, on convoque l'élève, et puis en général deux jours après, ça va
56 mieux, quoi.

57 - *Interviewer : D'accord. Donc ça c'est plus un entretien de recadrage, mais peut-être ce*
58 *genre de...*

59 - Brigitte : De mise au point, en effet c'est pas vraiment un entretien. Mais ça peut révéler
60 quelque chose, quand même. Un élève, euh, et puis après, les entretiens avec les familles, ça
61 on en fait quand même beaucoup

62 - *Interviewer : Oui, c'est sûr.*

63 - Brigitte : Beaucoup, on essaye le maximum avec le professeur principal.

64 - *Interviewer : Oui donc à trois ?*

65 - Brigitte : Voilà, ça, j'essaie de privilégier. Alors c'est vrai, avec les enseignants on est
66 quand même pratiquement tout le temps- là donc on arrive à trouver un moment, donc on

67 reçoit les familles, entre midi et deux ou le soir, là on cale un RV, ça me paraît important
68 parce qu'il y a un double éclairage. Moi il y a des éléments que je n'aurai pas toujours, en
69 effet, je vais aller voir soit sur le bulletin, avec les parents je vais pouvoir discuter sur ses
70 résultats scolaires, sur sa mise au travail, tout ça, mais j'aurai peut-être pas l'éclairage qui me
71 paraît essentiel du prof principal qui va dire oui, mais voilà, moi je sais que par exemple en
72 comptabilité, tu ...et ça nous apporte vraiment, comme ça on a un bilan complet.

73 - *Interviewer : Oui, scolaire, et...*

74 - Brigitte : Oui, si le prof principal... Alors par contre c'est utopique, faut pas croire qu'on
75 travaille avec tous les profs principaux, ça serait formidable mais c'est pas le cas, là je fais
76 sans, et quand je fais sans, si le prof principal n'est pas impliqué, euh, j'essaie de travailler
77 avec des collègues.

78 Si ça tarde trop, et je vois que le collègue, me dit, ou ne vient pas me voir, tu vois, je vais pas
79 attendre, hein, tant pis.

80 - *Interviewer : Et là tu as accès à des informations par des données ?*

81 - Brigitte : Oui je vais avoir les absences évidemment, les retards, et puis ils doivent saisir les
82 notes sur Pronotes et en effet, ils le font, ça correctement. Donc j'ai déjà, un aperçu...

83 - *Interviewer : Oui, un aperçu de ses résultats scolaires.*

84 - Brigitte : Et ici les profs, donc, on communique énormément par mail ; plus qu'au collège je
85 trouve. Alors ici c'est peut-être parce que, on est lycée professionnel, les professeurs forment
86 des futurs professionnels, et donc y'a peut-être aussi, d'ailleurs ils demandent les mails des
87 élèves.

88 - *Interviewer : Ah oui ?!*

89 - Brigitte : Pour dire voilà, c'est une culture de dire, bon rappelez-vous, il me manque tel
90 travail qu'il faut faire ci, et donc les professeurs principaux, voilà, responsabilisent les élèves
91 et donc je vais demander par mail, j'ai tel rendez-vous avec tel parent, est-ce que tu es
92 disponible ? Je vois s'il n'y a pas d'autre créneau, et comme je te disais, si je vois que ça tarde
93 trop, bon je vais dire au PP je leur dis est-ce que tu peux passer me voir, pour faire un petit
94 topo, quoi ! Parce que les éléments, en effet, j'ai les notes, mais j'ai pas les appréciations, tu
95 sais quand c'est en cours d'année ils mettent rien, pour me dire un petit peu, pour que ce soit
96 à peu près la plus précise. Mais, euh, dans l'ensemble, quand même, ça se fait assez bien avec
97 les PP. Ils sont habitués, peut-être, dans l'ensemble, moi je sais pas, la différence que j'ai
98 trouvée avec le collège, ils savent très bien, ils sont enseignants en lycée professionnel, ils
99 savent très bien quel type de public ils accueillent, d'accord, parce que ce sont en général des

100 élèves qui ont des parcours assez chaotiques, quand même, depuis le collège, surtout en
101 gestion administration. Quand tu en as en ASSP, ou en ASPV ; alors bon en ASSP c'est très,
102 très demandé donc on a de très bons élèves, avec des problèmes personnels mais beaucoup
103 moins qu'en GA, hein ? Et en GA, euh, c'était les anciens bacs compta qu'on a encore, hein,
104 quand on a été en collège, on savait bien que quand on ne savait pas où mettre un élève,
105 choisis compta, y'a toujours de la place, tu sais, ceux dont on voulait se débarrasser au
106 collège ! Donc on a eu, euh, des secondes compta, trois élèves qui avaient déjà deux conseils
107 de discipline. Oui, et puis ils sont quand même habitués à, à un certain public, et ce que j'aime
108 bien, c'est, c'est voilà : on remet à zéro, tu arrives en lycée professionnel, il va y avoir
109 beaucoup d'enseignements professionnels, donc si tu es présent, si tu es, donc, tu, tu arrives à
110 l'heure, ponctuel et que tu travailles, moi en tant que professeur, je ferais tout pour toi ;
111 même à répéter trois fois, et c'est ce qu'ils font. Après c'est donnant-donnant, je peux te
112 répéter une fois, deux fois mais pas trois, quoi.

113 - Interviewer : *Oui, on n'a pas de représentation sur ce qui s'est passé antérieurement.*

114 - Brigitte : Non, ils le savent, mais voilà, ils le savent, donc c'est acquis pour eux, mais ils
115 partent dans une optique, et moi c'est ce qui me plaît beaucoup : nous on a trois ans pour
116 vous mener au bac professionnel, voilà, on va tout faire pour vous mener au bac pro et
117 vraiment, ils les tirent. Ils les tirent, ils les tirent, bon jusqu'à une certaine limite aussi, hein,
118 ils n'acceptent pas non plus. Il y en a certains ils vont venir, c'est pas possible, il est tout le
119 temps absent, il fait rien, il n'écoute pas, mais autrement j'ai trouvé que, voilà, il y a une
120 sorte de, parce que peut-être qu'ils arrivent, enfin voilà, en fin de parcours.

121 *[Une AED entre, interruption de deux minutes]*

122 Donc, euh, voilà, c'est ça que, voilà, que j'apprécie assez, et ce dont j'ai pu me rendre compte
123 au bout de deux ans, c'est que, pour la grande majorité d'entre eux, ils retrouvent confiance
124 dans le système scolaire. Voilà. Puisque ce sont des élèves, qui peuvent se réaliser, en gestion
125 administration, parce que, ils sont loin d'être bêtes, hein ? Loin de là. Mais peut-être qu'en
126 collège, c'est le collège unique, on est d'accord, hein ? Il faut être dans le moule, si tu l'es
127 pas, voilà !

128 - Interviewer : *Oui, c'est un modèle qui ne leur convient pas.*

129 - Brigitte : C'est marrant parce que même les comptas, on avait des difficultés, on y travaille
130 sur ces classes depuis deux ans, ils veulent pas, tu sais c'est le lycée professionnel. Alors
131 peut-être que c'est le statut, parce que d'être lycéen, c'est ce qui est important, pour eux, par
132 rapport au quartier, par exemple être lycéen, à X..., et puis, euh, et puis voilà, je pense qu'il y

133 a ce rapport de confiance, et puis ils mûrissent aussi, hein, il y a quand même certains qui ont
 134 deux ans de retard des fois, hein ? Donc ils ont 17 ans, ça y est, hein !

135 - *Interviewer : Oui, ils sont presque majeurs.*

136 - Brigitte : Oui donc on travaille beaucoup ça, si tu veux, ben en tout cas. Notre rôle aussi ici,
 137 il y a un travail sur l'estime de soi ; essayer de les amener à la réussite, qu'ils décrochent déjà
 138 le CAP, un diplôme intermédiaire, après, le bac pro, et d'en faire des citoyens responsables, et
 139 ça on y travaille, on travaille beaucoup sur la notion de responsabilité. Ah ben ça y est, t'es
 140 plus au collège, t'es au lycée, donc en effet, t'as pas cours tu fais ce que tu veux, tu veux
 141 aller dehors, t'y vas, tu veux aller en ville, t'y vas, mais en tout cas tu es là à l'heure sinon tu
 142 vas en retenue. Bon voilà, donc euh, voilà.

143 - *Interviewer : Donc un travail sur l'estime de soi ?*

144 - Brigitte : Oui sur l'estime de soi qui est très important. C'est vrai qu'ils arrivent, bon c'est
 145 pas la faute au collège, hein, c'est comme ça. Alors après, peut-être, est-ce qu'il faut remettre
 146 en cause le collège unique, on en parle beaucoup, quand même, pour que, puisse que après les
 147 collèges sont totalement démunis, quand même, vu qu'il n'y a plus de 3^{ème} techno, de 4^{ème}
 148 techno, y'a rien, quoi ! On le sait, hein ! Donc pour les élèves qui sont différents, eh ben?

149 - *Interviewer : Oui on n'est pas forcément armés.*

150 - Brigitte : Puis ils ne font pas de pédagogie différenciée, rien du tout, donc c'est
 151 catastrophique. En général ça veut dire que les élèves ont des mauvaises notes, posent des
 152 problèmes d'attitude. Parce qu'ils ne sont pas encore assez matures dans leur tête, donc voilà !
 153 Donc on leur propose les PPRS, et heureusement qu'il y les PPRS encore. Autrement ...En
 154 effet il y en a qui nous arrivent qui ont été très absentéistes au collège. On essaye, voilà,
 155 comme tu dis, l'estime de soi.

156 - *Interviewer : Et quand tu as des élèves en entretien ?*

157 - Brigitte : C'est pour éviter le décrochage ça c'est important. Ça je te dis c'est pour la
 158 majorité. Là on est content, on a 2 GA, c'est bon, ils sont tous montés, mais c'était pas le cas
 159 les années antérieures avec les bac compsa hein ? Par exemple cette année avec les terminales
 160 BS, donc secrétariat, il y a deux ans ils étaient en seconde, ils sont partis à 30 en seconde et en
 161 terminale cette année j'en avais 16. Tu vois un peu la déperdition d'élèves hein ?

162 - *Interviewer : Ah oui !*

163 - Brigitte : Donc voilà, on essaie aussi d'éviter qu'ils ne sortent sans diplôme...Bon si on n'y
 164 arrive pas, parce que, ça arrive, heureusement, qu'il y a [nom d'une collègue MGI] qui
 165 s'occupe de la mission générale d'insertion, donc là qui va reprendre le relais, soit en

166 proposant un DACQ, je sais jamais : dispositif d'accompagnement à la qualification, c'est les
 167 anciens nouvelles chances. Donc qui va les récupérer ou alors s'ils ont à peu près 18 ans déjà.
 168 Donc voilà, tout ça, on travaille beaucoup avec les élèves, bon, déjà un premier temps, faire
 169 en sorte, quand ça va pas, de reposer les choses avec le professeur principal, avec les parents,
 170 d'un point de vue scolaire, aussi d'un point de vue social et tout, grâce à l'assistante sociale
 171 avec qui on travaille, on a l'ODR et là on fait le point. Et si vraiment il y a décrochage c'est
 172 soit la Mission Générale d'Insertion, de toute façon c'est toujours avec eux, donc avec
 173 M....On essaie de leur trouver une solution et si c'est pas possible, là, on voit, mission locale.
 174 Nous on fait une fiche relais pour la mission locale, pour essayer d'éviter qu'ils sortent sans
 175 rien, quoi.

176 - Interviewer : *Et toi quand tu as justement ce type d'élèves devant toi, par exemple tu disais*
 177 *tout à l'heure, il y en a qui se braquent.*

178 - Brigitte : Oui.

179 - Interviewer : *Qui ne veulent pas que tu entres dans leur intimité, dans leur vie, est-ce que tu*
 180 *arrives à percevoir de quelle manière tu arrives quand même à les raccrocher, à garder leur*
 181 *confiance ?*

182 - Brigitte : Parce qu'on essaye de ..., et ça je pense qu'ils le comprennent, c'est de... Voilà,
 183 on va leur dire un moment, que là, on a un esprit bienveillant, et ça ils s'en rendent compte,
 184 quand même, que le professeur, que ce soit moi, si on se permet d'intervenir c'est toujours et
 185 ça je le dis toujours et là, c'est pas dans un esprit intrusif, c'est dans un esprit bienveillant.
 186 Pourquoi on s'est permis, parce que, moi je veux dire, j'ai été interpellée par le professeur
 187 principal qui trouve que ça va pas, que tu es triste, que tu es fatigué, ça se ressent sur ton
 188 travail scolaire. Tu vois, on essaye pour, voilà, petit à petit, leur faire comprendre que, bon.
 189 Ça je pense qu'ils l'entendent quand même. Alors après, je pense à une gamine cette année, il
 190 y a une barrière tu vois, et même avec la prof principale, bon, mais elle sait quand même, et
 191 ça on lui a dit, que on ne ferme pas la porte, et si à un moment on peut venir t'aider, et on a eu
 192 quand même la maman. On ouvre des petites portes, Parce qu'on a téléphoné à la maman, qui
 193 elle non plus n'a pas voulu dire. Moi je pense qu'y a eu quelque chose de grave avec le beau-
 194 père tu vois, à demi-mots on a compris qu'il y a eu des attouchements, donc il y a eu une
 195 histoire lourde quand même, on sent qu'elle veut pas parler, mais voilà, elle sait, quand
 196 même, qu'on est là, qu'il y a l'infirmière, l'assistante sociale, on lui dit, chaque fois. Voilà,
 197 puis là, on n'a pas pu l'aider plus que ça, sauf que elle est allée voir l'assistante sociale sauf

198 que l'assistante sociale, ce qu'elle nous a dit bon ben voilà, y'a une prise en charge, donc on
 199 est quand même, euh...

200 - Interviewer : *Oui, donc elle laisse une distance mais elle sait qu'il y a une petite porte,*
 201 *donc, pour faire un pas vers vous ?*

202 - Brigitte : Voilà, voilà. Ça et puis y en a qui reviennent après, j'ai une gamine, non rien, puis
 203 elle est venue en fin d'année, puis ça y est, parce que, voilà, je sais pas, il faut les apprivoiser,
 204 aussi, c'est des jeunes adultes, c'est plus des enfants. Donc voilà hein, ils ont leur fêlure hein,
 205 le rapport est différent. Mais voilà il y en a une, elle est venue, et là on a pu agir vraiment
 206 bien parce que là on connaissait bien la situation. Je pense qu'il faut établir un bon rapport de
 207 confiance.

208 - Interviewer : *Oui, donc ça c'est quelque chose que tu établis dès le départ, en donnant une*
 209 *espèce de cadre ?*

210 - Brigitte : Oui, je pense qu'ils comprennent, il y a deux facettes, je suis comme les autres
 211 adultes, garant évidemment de la bonne application du règlement intérieur, mais je ne suis
 212 pas la seule, d'accord, c'est toute la communauté, donc ça je pense qu'ils le comprennent.
 213 Donc ils nous voient aussi, une vie scolaire, on rappelle les règles, aussi on leur fait
 214 comprendre, peut-être les règles ça passe plus facilement avec leur futur travail. Donc on leur
 215 demande une tenue correcte. Vous allez vous présenter en stage, vous travaillez pendant le
 216 temps scolaire, on vient pas en tongues, en short. Présenté comme ça, ça a du sens. C'est pour
 217 ça qu'on leur a dit, c'est la règle, on arrive en cours, on mâche pas de chewing-gum. Ça, c'est,
 218 il y a la règle, et puis à côté de ça, on est attentif, à vos situations, voilà qu'est-ce qui se passe,
 219 je pense que voilà, il faut jouer sur le, voilà...

220 - Interviewer : *Oui, il y a le côté humain, mais il y a le côté ordre ?*

221 - Brigitte : Je pense oui, parce que voilà, on va passer dans les couloirs, mais qu'est-ce que tu
 222 es allongé, qu'est-ce que tu fais avec ton chocolat chaud, c'est dehors, à la cafet, voilà ça ils
 223 l'ont bien compris, bon y en a toujours, hein ? Tu le répètes 50 fois, mais ça fait rien, ça fait
 224 rien, on dit bonjour, ça c'est notre rôle, bon, ça alors en effet, mais et puis même des fois je
 225 vais punir entre guillemets. Tous les matins tu arrives en retard, j'ai vu ta maman, ça fait
 226 quatre fois, bon ben maintenant tu vas venir le mercredi si tu arrives pas à l'heure. Bon ça, cet
 227 aspect-là, et puis je pense qu'à partir du moment où c'est juste, la sanction, la punition est
 228 juste, elle est pas contestée, même si ça les fait râler mais quelque part ils viennent. Et
 229 d'ailleurs étonnamment, par rapport au collègue.

230 - Interviewer : *D'accord, ils respectent.*

231 - Brigitte : J'en revenais pas, ils viennent tous. Ils viennent, et, le travail, ça c'est toujours
 232 pareil, il est fait un peu par-dessus la jambe. Et à côté de ça moi je pense que et puis
 233 j'apprécie cet aspect-là du métier, c'est, voilà : « madame, est-ce que je peux vous voir ? »
 234 Ben oui, assieds-toi, on se met au calme, et puis voilà !

235 - Interviewer : *Il y a des élèves qui viennent d'eux-mêmes, ou c'est un petit peu partagé entre*
 236 *ceux qui viennent d'eux-mêmes ou ceux que tu as convoqués ?*

237 - Brigitte : Alors, voilà, il y en a qui viennent d'eux-mêmes, oui ; il y en a évidemment que je
 238 vais convoquer parce que j'ai été interpellée aussi ; je demande à mes AED quand même
 239 d'être vigilants. Donc ils se rendent compte de pas mal de choses, donc pareil. Vu qu'on est
 240 un petit LP, 340 élèves.

241 - Interviewer : *Donc ils se rendent compte de situations ?*

242 - Brigitte : Ça circule très vite. En plus ils sont responsables de classe, et puis y'a certains
 243 jeunes qui vont se confier à eux sur, oui, ils ont dit que leur copine elle avait ci-ça, ça et ça,
 244 donc voilà, même avec eux, il y a beaucoup ce travail- là, aussi, avec des professeurs et
 245 surtout les professeurs principaux. Et puis en début d'année on fait un projet d'accueil
 246 seconde où on prend le temps de les accueillir sur deux jours et les professeurs ont, avec
 247 chaque élève de seconde, un entretien de plus d'une demi-heure. Ils remplissent un
 248 questionnaire, tu vois, sur le règlement, enfin à travers aussi les règles du règlement intérieur,
 249 ils les font un peu parler sur leur parcours au collège, et un petit peu des fois sur leur situation
 250 familiale. Donc déjà, nous, dès le début si tu veux, les profs font un bilan après au prof
 251 principal, et quelques temps après la rentrée on se réunit déjà avec les professeurs principaux,
 252 et là déjà premier ODR, on liste un peu les situations : on a appris qu'untel, lalala, déjà en
 253 général on a pas mal. Donc le 1^{er} ODR même assez vite les quinze premiers jours, ce qu'on
 254 va faire, on voit, on se réunit donc la conseillère d'orientation, l'infirmière, l'assistante
 255 sociale, la mission générale d'insertion, M., et moi.

256 - Interviewer : *D'accord.*

257 - Brigitte : Et là on va dire qui fait quoi. Parce qu'on va se rendre compte que oui, alors elle,
 258 j'ai appris qu'elle était asthmatique, qui fait quoi ? Elle est infirmière. Ça veut dire qu'il va y
 259 avoir un PAI ou quoi. Là il va y avoir une situation, si elle est sociale, là, là, allez, assistante
 260 sociale. Donc on essaye pour tous nos entrants, déjà, voilà de faire ça. Et comme on a un
 261 ODR après tous les mois, pour tous nos élèves, on essaie de se tenir au courant de toutes les
 262 situations.

263 - Interviewer : *Oui donc c'est important de passer par ce repérage ?*

264 - Brigitte : Oui, disons que ça nous fait gagner énormément de temps. Enormément de temps
 265 puisque voilà, on a déjà ces indicateurs, le 1^{er} ODR, rapidement et dans la foulée, moi j'avais
 266 demandé quand je suis arrivée, on le fait là, euh, fin septembre, début octobre une réunion des
 267 PP. Et là on a vu un peu aussi le niveau scolaire, c'est-à-dire qu'il y a eu un mois tu vois, 6
 268 semaines à peu près qui se sont écoulés.

269 - Interviewer : *Il y a eu quelques contrôles déjà...*

270 - Brigitte : Oui. Pour éviter, tu sais comme des fois ça arrive en conseil de classe. Ah, ben
 271 tiens qu'est-ce que c'est cette situation qui me tombe ? J'apprends ça en décembre, non mais
 272 bon. Je ne dis pas qu'on est parfait, infaillible, loin de là, parce que il y a des choses qui nous
 273 passent encore, euh. Mais on essaye puisse qu'on sait qu'on va encore avoir du travail dessus,
 274 de suivi.

275 - Interviewer : *Toi, les situations qui te reviennent, quand on se répartit, quand vous vous*
 276 *répartissez en ODR, par exemple, untel c'est l'assistante sociale, etc., toi tu dirais que tu*
 277 *prends en charge quel type de situation ?*

278 - Brigitte : Alors quel type de situation ? ... Alors c'est plutôt, euh, alors quand c'est
 279 vraiment très marqué socialement, c'est avec l'assistante sociale, mais très très marqué.
 280 Hein ? Par contre, eh, comment je me situerais ? Si c'est du pur médical, c'est l'infirmière.

281 - Interviewer : *Oui.*

282 - Brigitte : Si c'est du social mais très, très marqué que c'est que du social, ça va être, parce
 283 qu'elles sont pas là tout le temps, donc on peut pas, tu sais bien que, hein on manque ...Euh
 284 l'infirmière elle est quand même toute seule pour toute la cité scolaire, donc y'a pas que le
 285 LP, il y a quand même 1800 élèves à côté, il y en a 340 chez nous. Donc elle peut pas.
 286 L'assistante sociale elle est partagée entre le collège Z, et le lycée pro et le lycée général.
 287 Donc évidemment c'est moi qui vais prendre, on va dire l'entre-deux quoi, le maximum, quoi,
 288 mais c'est normal ! Voilà c'est normal. Donc, qu'est-ce que je pourrais dire ? Oui des élèves
 289 qui ont été absentéistes, qui euh, qui sont en échec scolaire ou qui ont des situations familiales
 290 aussi, on va dire, délicates, ça c'est pour moi, quoi !

291 - Interviewer : *Un peu comme, quand on est dans les eaux troubles, quand on ne sait pas, il*
 292 *faut diagnostiquer quelque part.*

293 - Brigitte : Voilà ! C'est un peu ça. Et c'est normal, elles ont pas le temps de... Moi, voilà,
 294 après c'est moi qui vais réorienter, tu comprends quand c'est un peu, et puis parce que l'élève
 295 elle s'est pas trop livrée, aussi on sait pas trop. Si il te dit simplement, ben moi simplement,
 296 j'ai eu simplement un problème d'asthme ou de, voilà y en a une, c'était, elle a été anorexique

297 tu vois, elle a beaucoup manqué, tout ça. Donc au début c'est un peu moi qui l'ai reçue, mais
 298 bon voilà pour voir un petit peu, mais après c'est moi qui vais faire le dispatching tu vois.
 299 Après on se voit, je vais dire à l'assistante sociale, oui, faudrait que, et je lui dis voilà, j'ai dit
 300 à une élève d'aller te voir, je décris un peu la situation où on en est, eh non parce que... Si
 301 elles étaient là à temps complet, peut-être ! Mais elles ne peuvent pas, faut comprendre
 302 qu'elles sont obligées, mais même, elles sont obligées de gérer les situations, à la limite, les,
 303 c'est comme ça, c'est triste mais.

304 - *Interviewer : Les plus critiques ?*

305 - Brigitte : Oui. Sur 2000 élèves, si je commence à leur envoyer la moitié du LP c'est pas
 306 possible.

307 - *Interviewer : Et toi, finalement, est-ce que tu penses que tu as quand même une compétence*
 308 *particulière. Imaginons qu'il y ait une assistante sociale libre régulièrement, une infirmière*
 309 *libre régulièrement, est-ce que ..?*

310 - Brigitte : Non je pense que ça fait quand même partie de mon métier, oui, je pense. Euh...
 311 Après, faut savoir connaître ses limites, je pense.

312 - *Interviewer : Oui.*

313 - Brigitte : C'est comme quand tu vas chez le généraliste, il faut que le généraliste sache un
 314 moment dire : c'est plus de mon ressort, il faut que j'aille voir un spécialiste. Non ? C'est un
 315 peu comme ça, moi. Donc, il faut pas aussi que je me sente tout pouvoir, quoi, c'est pas ça,
 316 quoi. Voilà, ça me permet justement. Et puis quand même je suis là tout le temps, euh, ça me
 317 permet aussi de créer une relation de confiance, mais après en effet, moi je vais pas brusquer,
 318 voilà. Après, comme je dis : écoute, tu as l'infirmière, l'assistante sociale, on se revoit après,
 319 après on en reparle dans 4 jours, tu vois un peu ce que tu as décidé, euh, voilà.

320 - *Interviewer : Ah oui ! Donc toi tu as vraiment cette première approche ?*

321 - Brigitte : Oui, voilà, et puis après je peux aller au fond, quoi. Des fois il y a des situations,
 322 je vais aller jusqu'au bout de la situation, quoi ! Il y a des situations dont je vais dire à, je vais
 323 en parler à l'assistante sociale je vais lui dire : Ah oui, ben celle-là je t'en ai pas parlé, tu es
 324 pas au courant, ben parce que voilà, dans un premier temps, c'est moi qui ai géré, j'ai
 325 téléphoné à la famille, j'ai vu le professeur principal, on a convoqué les parents, et puis
 326 même pendant cet entretien-là, euh, on peut se rendre compte, alors qu'on avait un entretien
 327 par exemple, on avait un élève qui était vraiment accro au cannabis mais plus, plus.
 328 L'infirmière, l'avait vu dans un premier temps, nous on a fait notre travail avec l'assistante,
 329 avec l'infirmière ! Avec le professeur principal aussi, parce que il y avait tout, aussi, y avait

330 l'absentéisme, et puis voilà, ça on a essayé de le gérer. Bon l'infirmière si tu veux, elle l'a vu
 331 une première fois, elle a fait son travail, Tremplin, tout ça, tout ce qu'il fallait faire ; mais
 332 après le gamin, lui il disait qu'il gérait tu vois, il gérait, il ne voulait rien entendre, donc elle
 333 l'a pas revu une 2^e fois, donc là elle t'a passé le relais. Bon j'ai fait mon rôle d'information,
 334 d'infirmière, les dangers, j'ai tout expliqué à ce jeune homme qui avait déjà 18 ans, patati,
 335 mais bon, il entend rien. Bon alors là, en effet !

336 - *Interviewer : Donc là, il faut que tu le revoies !*

337 - Brigitte : Nous on a repris, là. Nous on l'a repris. En effet, alors là, votre fils il a vu
 338 l'infirmière, les parents étaient au courant, hein, de sa consommation, donc on a repris 3, 4, 5
 339 fois, bon, voilà. Tu vois ça peut aller dans ce sens -là aussi.

340 - *Interviewer : Oui ? Aller en amont pour enquêter, voir où est le problème ?*

341 - Brigitte : Voilà, alors après je peux donner à l'infirmière, elle peut faire ce qu'elle a à faire,
 342 son travail, hein, à la limite, mais elle était venue me voir en me disant, bon ben moi j'ai tout
 343 fait, ce gamin, il entend rien, il me dit, il gère ! Il gère sa consommation, donc. Bon je lui ai
 344 bien expliqué qu'il la gérait pas parce que c'était en train de lui cramer les neurones, parce
 345 que le gamin, il était complètement à l'ouest, hein ? On a repris, après, avec la famille.

346 - *Interviewer : Oui.*

347 - Brigitte : Même si on n'avait pas...parce que, pfo. Bon puis après une problématique
 348 familiale aussi importante ; mais donc, tu vois.

349 - *Interviewer : Maintenant, le gamin, il revient vers toi sans trop de difficultés ?*

350 - Brigitte : Non, il est revenu, mais les parents étaient perdus aussi, on avait une famille
 351 demandeuse aussi, Donc tu vois on appelait, ils venaient. C'est vrai qu'on n'est pas arrivé à
 352 le garder, mais. On s'est dit, on a fait tout, sur cet élève- là, on a fait du travail, quoi ! Mais
 353 on peut pas faire plus. Donc le gamin il se sentait pas bien dans la classe, il a démissionné, il a
 354 erré scolairement pendant 2 ans, et cette année, le père nous le réinscrit encore en seconde !

355 - *Interviewer : Ouh-là...*

356 - Brigitte : Tu vois ! Dossier de récurrence en seconde, au CIO, affecté en liste principale en 2
 357 GA. Là encore à nouveau travail : donc là j'ai dit, mais on va le prendre, nous, T..., mais vous
 358 vous rendez compte ses collègues qu'il a quittés ils sont en terminale, lui en seconde,
 359 comment il va le vivre psychologiquement ? Bon après c'est le droit de la famille ! Et le père
 360 regrette, d'avoir démissionné, mais y'avait, voilà, je sais pas ce qu'on va faire. Bon après on
 361 verra ce qu'on va faire de T...Et le papa tout de suite il revient. Voilà on a des familles aussi,
 362 paumées, quoi ! Pas facile, hein ? Donc là de toute façon, je me dis, tu vois ce que je te disais,

363 je sais pas on verra, ça risque d'être, je sais pas où il en est de sa consommation de cannabis,
364 en 2 ans ça a pu évoluer, j'espère pour lui, hein ? Bon, si c'est mieux, qu'il arrive à faire ses
365 trois ans, je suis sceptique, on verra , mais là aussi, je me dis lui, quand même, là il
366 m'entendra, parce qu'après deux ans, ça veut dire que je pourrai faire le relais avec la mission
367 locale, tu vois, la mission générale d'insertion, et là il sera plus à même de l'entendre, tu
368 vois, aussi bien je pense le gamin que la famille, mais là on va pas...

369 - *Interviewer : Tu travailleras sur l'orientation ?*

370 - Brigitte : Voilà, là je travaillerai sur l'orientation.

371 - *Interviewer : Alors qu'avant il était peut-être pas prêt.*

372 - Brigitte : Non, bon mais euh, il y a des parcours de vie c'est dur quand même hein ? Oui on
373 travaille beaucoup sur l'orientation. On est obligés. Une fois qu'on a tout. Alors c'est vrai
374 l'entretien moi, je fais tout pour pas qu'ils décrochent. Tout ! Pas seule, hein ! On fait tous
375 tout pour pas qu'ils décrochent.

376 - *Interviewer : C'est ton objectif ?*

377 - Brigitte : C'est l'objectif, pour nous tous, c'est éviter le décrochage scolaire, éviter qu'ils
378 sortent, voilà. Donc on va lutter, contre l'environnement social, contre tout et donc c'est pour
379 ça qu'on est [*geste symbolisant le lien*], liés, et qu'on fait tout pour ça, avec l'assistante
380 sociale, voilà éviter le décrochage scolaire. Et on aura beau expliquer que c'est leur chance
381 ici, qu'ils peuvent réussir, et que voilà, et on va travailler là-dessus, on va tout mettre en
382 œuvre pour travailler là-dessus, voilà. Après quand on peut plus, parce qu'on a tout essayé,
383 ben voilà, on fait appel à la mission générale, ou à la mission locale, voilà, mais bon, on aura
384 essayé d'accompagner, on va dire, au mieux.

385 - *Interviewer : L'entretien individuel avec les élèves, souvent c'est ce qui fait peur, j'ai*
386 *remarqué aux étudiants, stagiaires, qui débutent. Si toi tu avais un stagiaire, demain, qui te*
387 *remplace, par exemple, qu'est-ce que tu dirais, qu'est ce qui te viendrait à l'esprit pour le*
388 *rassurer sur, là-dessus ? Sur l'entretien ?*

389 - Brigitte : Voilà, oui. Moi je pense qu'il faudrait déjà qu'il pose les choses, ce que je te disais
390 au début, il va recevoir, bon ça peut être au collège, hein ? Un enf...un adolescent, un jeune
391 adulte, et voilà, qui a déjà des casseroles quand même ; il en a déjà, sûrement, dire voilà, là tu
392 es à l'école, donc tu sais que, et leur rappeler aussi l'objectif, aussi bien au collège, tu sais que
393 tu as l'examen, t'as le brevet, donc on veut que tu réussisses hein, à l'école ! Là ici on va dire
394 c'est le BEP ou, voilà, et puis déjà positionner ça et leur dire que, en effet on est là pour
395 qu'ils réussissent scolairement mais aussi on sait que, notre rôle, on a un rôle éducatif, avec

396 les parents, en complément des parents, surtout bien leur dire que c'est pas à la place, on est
397 en complément des parents, mais des partenaires, pour faire de toi une belle personne. Et
398 quand je leur dis une belle personne, c'est voilà...

399 - Interviewer : *C'est joli, une belle personne...*

400 - Brigitte : Que tu réussisses scolairement mais aussi qui soit quelqu'un de responsable, voilà
401 qui puisse savoir réfléchir, prendre des choses en main, déjà, leur dire. J'en reviens toujours à
402 dire, c'est : on est là, on a un esprit bienveillant, on est là, pas pour juger, pour, mais tu peux
403 bien constater qu'en ce moment ça va pas. Regarde, on va lui dire, tu es absent, ou qu'est ce
404 qui se passe avec monsieur machin, avec ce professeur, c'est pas possible, tu fais que
405 répondre, on peut pas continuer comme ça, t'es bien d'accord ! Voilà. Moi je pense, tout en
406 leur disant qu'en effet, alors après tu poses les choses de manière bienveillante, mais rappeler
407 aussi qu'on est une structure, et comme dans la vie, on doit répondre, c'est pas l'anarchie.
408 Donc y'a des règles. On est d'accord ? Y a un feu rouge, tu le brûles pas, sinon t'as un
409 accident, comme le code de la route eh ben là c'est pareil. Donc moi je peux pas tolérer,
410 même si j'entends que ci-ça, ben que tu sois tout le temps absent, ben parce que, parce que tu
411 es absent, tu rates les cours, tu comprends plus rien, et on s'en sort pas. Moi je peux pas
412 tolérer que, tu parles mal à monsieur untel, euh ta ta ta, donc moi je te propose en effet, on va
413 voir monsieur untel dans deux jours, on fait un petit entretien. *[prend la voix d'un*
414 *adolescent]* « Moi madame je m'excuserai pas, comptez- pas sur moi, je veux pas
415 m'excuser ! » Puis en général, les profs, bon, voilà, on discute, il te dira ce qu'il attend de toi,
416 toi tu peux répondre poliment, voilà on peut dire les choses, mais on les dit poliment. Et je
417 pense qu'il faut poser euh, tu vois. Je leur dirais ça ; je pense dans un premier temps, leur dire,
418 y'a l'école mais c'est des personnes, on a un rôle éducatif, qu'on a un esprit bienveillant, mais
419 que quand même on est régi par des règles, et heureusement, parce que c'est protecteur, les
420 règles quand même.

421 - Interviewer : *Oui donc il y a individuellement le cadre mais aussi collectivement.*

422 - Brigitte : Ben oui il y a le cadre. Mais quand même une vie en collectivité. Après on peut
423 trouver, je leur dirais, en effet tu peux trouver différents moyens, tu peux trouver avec un
424 professeur, un temps de calme avec le professeur, si le professeur aussi, est d'accord. Après,
425 ça, je dirais, un stagiaire, il faut qu'il connaisse aussi un peu le personnel enseignant, parce
426 que tu sais très bien qu'avec certains, ça peut être pire. Donc on ne peut pas le proposer à tout
427 le monde parce que si ça fait, euh, si ça se révèle, euh, hein ?

428 - Interviewer : *Contre-productif ?*

429 - Brigitte : Oui, et puis même ça m'arrive encore ! Ca m'est arrivé une fois et c'était pas
 430 agréable, hein ? J'arrivais plus à maîtriser le truc, euh ça partait un peu dans tous les sens, et
 431 même si tu es un peu expérimenté pour récupérer le...

432 - Interviewer : *Oui un enseignant qui ne veut pas, à un moment donné, qui n'est plus à*
 433 *l'écoute...*

434 - Brigitte : Tout à fait, donc je lui proposerais, peut-être pas le faire avec tout le monde, mais
 435 déjà voir si le professeur, déjà, est partant. S'il est partant bon ben, en général c'est bon signe.
 436 S'il se braque, il veut pas, euh, c'est peut-être pas la peine, parce que. Donc il vaut mieux par
 437 un autre biais, quoi. Je...

438 - Interviewer : *Et cet autre biais c'est toi qui le proposes ou c'est l'élève ?*

439 - Brigitte : Moi je peux dire par exemple, dans un premier temps, tu peux faire une lettre
 440 d'excuses. Tu vois, déjà à l'enseignant, bien propre sur un papier, tu viens me la montrer,
 441 comme ça je la contresigne, dans une enveloppe, on fait ça un peu de manière solennelle. Bon
 442 puis après, moi je reprendrai ça avec le professeur, lui dire ben tu vois, là déjà il a fait une
 443 lettre d'excuses, je peux le mettre en retenue une heure. Et puis voilà, ça peut repartir, mais je
 444 pense que l'enseignant il peut entendre aussi que je vais être vigilante parce que il y a des
 445 enseignants entre guillemets, il n'y en a pas beaucoup, mais y en a certains qui peuvent faire
 446 une fixette sur l'élève aussi, hein ?

447 - Interviewer : *Oui, on sait.*

448 - Brigitte : Bon, donc je pense aussi qu'il va entendre, l'enseignant, que le gamin il m'a quand
 449 même dit certaines choses, j'ai soutenu l'enseignant, il a fait la lettre d'excuses, je l'ai mis en
 450 retenue, mais, tu vois, je veux dire, insidieusement, il a compris qu'il faut pas trop qu'il abuse,
 451 quand même. Parce que, il arrive un moment. Même que le prof principal, peut-être va
 452 savoir que là, il a fait une fixette là-dessus, et moi je pourrai reprendre ça avec le prof
 453 principal en disant : tu sais, avec monsieur untel, là, je crois que... Alors le prof va te dire bon,
 454 c'est bon, je vais lui parler en salle des profs, voilà. Et puis on peut essayer de régler les
 455 choses, euh, comme ça, hein ! Voilà. Donc moi, je ...

456 - Interviewer : *Mais il arrive que l'élève, de lui-même, te dise, tenez, je vais faire ça, je vais*
 457 *proposer ça, qu'est-ce que vous en pensez ?*

458 - Brigitte : Oui, ça peut arriver...

459 - Interviewer : *Ce n'est pas toi forcément qui ...?*

460 - Brigitte : Non même une fois, [rire], ça nous a fait rire à la vie scolaire, on l'a gardée, je l'ai
 461 remise à l'enseignant, c'est un enseignant qui part à la retraite. C'est encore nos terminales

462 compta, ils ont fait les couillons, je sais pas, le prof était retourné, ils en avaient marre du
463 cours, ils étaient au RDC, ils se sont tirés par la fenêtre [rire], ah les trois au moins. Il arrive
464 excédé, il dit : « mais c'est pas possible, j'ai le dos tourné, ils s'en vont ! » Et d'eux-mêmes,
465 une heure après avoir fait cette bêtise, une heure et demie, je sais pas pourquoi, ils ont dû
466 réaliser, ils sont pas bien méchants ; ils sont allés à la vie scolaire, ils ont dit au surveillant :
467 « là il faut qu'on fasse une lettre, parce que là, chez monsieur X... on est partis, et là ils ont
468 fait une lettre, on l'a gardée parce qu'elle est toute mimi, tiens je l'ai encore, lettre d'excuses,
469 tiens je te la montre parce que, je l'ai remis au professeur, il a rigolé, « monsieur..., nous vous
470 prions d'agréer nos plus plates excuses...[lecture de la lettre dans laquelle les élèves
471 assument leur faute et demandent clémence dans la punition].

472 - Interviewer : Mais d'eux-mêmes ils sont venus te la montrer ?

473 - Brigitte : Oui, parce que, je sais pas, ils ont dû se dire, tu vois le prof il était furieux, et puis
474 quand je lui ai remis ça, j'ai dit, viens, je vais te montrer quelque chose, ça l'a fait rigoler.
475 Bon en fin d'année je les ai vus, c'est anecdotique, mais. C'est rigolo quoi. De même, il y a
476 un clash, je suis pas forcément au courant de suite parce que le prof il a autre chose, par contre
477 l'élève il vient, en larmes [imite l'élève pleurant] ; bon là je vais lui dire viens, on va discuter,
478 qu'est-ce qui s'est passé, bon écoute OK, j'ai entendu ce que tu m'as dit, je dis : « tu sais
479 j'attends monsieur untel » Il va pas tarder à arriver ! [rire] On en rediscutera et puis ouais.
480 Bon, le prof aussi peut-être qu'il s'est calmé entretemps, donc on cherche une solution
481 ensemble.

482 - Interviewer : Oui donc il cherche une oreille attentive !

483 - Brigitte : Oui, mais après il y en a, ils restent sur le collège, ils se braquent encore, avec
484 certains, on n'y arrive pas, on n'arrive pas à les rattacher, donc ils changent, ils partent, ils
485 vont dans le privé, où ils veulent, du privé mais pas du privé forcément très bien quoi ! Là ils
486 sont déjà trop en rupture, on a du mal à les raccrocher. Mais autrement dans l'ensemble,
487 voilà, on s'y attelle et puis je crois que les élèves retrouvent confiance en eux par leurs notes
488 aussi ! Un peu de retrouver confiance, voilà, très mauvaises notes au collège, donc là, si ils
489 viennent, ils s'accrochent ils peuvent avoir rapidement des bonnes notes en professionnel,
490 moins en enseignement général, hein, parce qu'il y a des lacunes quand même, mais en
491 enseignement professionnel il y a des 14, des 15, donc petit à petit. Et puis on leur parle
492 d'adulte à adulte, tu vois ?

493 - Interviewer : Oui une autre manière, un autre relationnel.

494 - Brigitte : Donc on arrive un peu à les raccrocher. En tout cas on fait tout ! Ça c'est la devise.
495 Pour qu'on essaye, voilà, au maximum, de les garder et de les mener au bac pro. Et en
496 parallèle d'essayer évidemment de les aider dans leur situation sociale, au mieux, et puis aussi
497 dans cet apprentissage de l'autonomie, dans les règles de savoir être. On a beaucoup de
498 professeurs aussi où c'est très important parce qu'on a beaucoup en ASSP, ils sont amenés à
499 travailler en maison de retraite, ça cette posture, là professionnelle, on y travaille énormément
500 là-dessus aussi. Donc ça c'est important.

501 - *Interviewer : Oui donc on joue sur toutes les facettes de l'individu ?*

502 - Brigitte : Oui sur toutes les facettes, oui, puis c'est des jeunes adultes, quoi, hein [*sourire*] ?
503 Donc moi ça me paraît important, [*sourire*], oui qu'ils sortent évidemment avec un diplôme et
504 qu'on pourrait dire pour tout le monde, y a pas que les diplômes, hein ? Il y a aussi, que ce
505 soit aussi, des gens ; moi je dis, oui, des belles personnes, moi j'ai envie que, voilà, alors on
506 reprend, hein ! Aussi, là c'est sûr c'est épuisant, c'est fatigant parce qu'il faut tout le temps
507 reprendre. Mais on a tous ce rôle- là et puis on le fait quoi. Voilà, donc on sensibilise
508 beaucoup les AED aussi là-dessus.

509 - *Interviewer : Pour aller dans le même sens ?*

510 - Brigitte : Pour qu'on aille dans le même sens. Ça, c'est important, voilà, nous on prend du
511 plaisir. Vraiment. Et c'est vrai que c'est plus... Alors en collège on l'a hein, ce suivi ! On le
512 fait autant. Mais on est happé aussi, aussi par cette gestion, là, des groupes là, de la cantine,
513 quand tu as 800 demi-pensionnaires, que tout s'arrête à la vie scolaire, que tout le monde soit
514 mobilisé par cette demi-pension, ou ces casiers, ces cadenas, ces...

515 - *Interviewer : Oui de fait tu as l'impression d'avoir plus de temps pour voir chacun pour le*
516 *suivi individuellement.*

517 - Brigitte : C'est ça, oui. J'ai plus ça, les élèves vont à la cantine, ils vont manger à la cantine.
518 Même les AED, hein. Donc il y en a un, évidemment, dans la salle, même deux, mais où ils
519 sont là pour l'ordinateur pour débloquer des trucs.

520 - *Interviewer : Ça ne mobilise pas autant de forces ?*

521 - Brigitte : Non, non, non, ça se passe bien, ils discutent entre eux, alors si, il y a encore des
522 élèves au comportement, où ils laissent les plateaux, donc il y a encore du travail, la
523 citoyenneté, hein ? Ça continue à la cantine, hein, il faut expliquer le respect des agents,
524 voilà, on n'arrive pas devant un agent avec les écouteurs et la casquette quand ils te parlent en
525 face, à savoir ce que tu veux manger, ça ce travail il continue toujours ; mais voilà c'est pas
526 le même âge, quoi hein ? Le collège quand ça va de la 6^e à la 3^e et qu'on fait rien pour les

527 3èmes, et qu'ils sont soumis au même règlement intérieur, ça va pas, ça va pas. Tu ne peux
528 pas demander à un 3è, alors qui va arriver après en 2^{nde}, qui va avoir, il va être enivré par
529 cette liberté qu'il va pas savoir gérer, hein, parce que, on en punit un peu au début, parce que
530 tu sais ils sont contents ils sortent, on va aller au Mac Do du centre- ville, alors ils vont arriver
531 en retard parce qu'ils ont jamais le temps, alors on va leur faire comprendre un peu
532 chaudement. Mais je trouve qu'au collège, tu vois cette charnière, elle est pas...

533 - Interviewer : *On ne différencie pas assez les tout-petits avec les grands qui ne sont pas assez*
534 *responsabilisés.*

535 - Brigitte : Pas du tout, et c'est difficile après, comment veux-tu, ils sont dans la même cour,
536 ils sont... Mais on pourrait leur autoriser certaines choses, moi je l'avais connu avec un
537 principal, tu vois. Par exemple les autres ils étaient rangés dans la cour et ils autorisaient les
538 3èmes à monter, pour faire des petites différenciations pour que dans leur esprit, euh.

539 - Interviewer : *Oui ils se sentent responsables. C'est vrai on pourrait innover. Ce collège, là,*
540 *il y a quatre ans.*

541 - Brigitte : On pourrait innover, je pense ?

542 - Interviewer : *Non, tu as raison, tous les élèves de 3^{ème} ils le disent, hein, quand ils*
543 *reviennent après.*

544 - Brigitte : Ça va pas, et puis même je trouve, c'est dommage, alors je sais pas comment, tu
545 sais, euh, les commissions CM2-6è, les commissions d'harmonisation, alors c'est vrai qu'on
546 rencontre, des fois c'est bancal parce qu'il n'y a pas toutes les écoles, et c'est bien dommage,
547 mais tant bien que mal, tu as une liaison sur les situations, et ça me paraît important parce
548 qu'ils ont eu quand même 5 ans en primaire, et si t'as pas la liaison tu repars à zéro. Et ce qui
549 est dommage au lycée, c'est que tu repars à zéro.

550 - Interviewer : *Ah oui ?*

551 - Brigitte : Tu as pas de liaison ! Alors peut-être ici parce qu'on est en lycée professionnel,
552 c'est difficile parce qu'on n'est pas sectorisés. Alors on va pas demander à des gens de
553 Marseille, bon ça je comprends; mais sur les lycées, quand même, c'est sectorisé ! Donc ils
554 ont le maximum, tu vois ils ont 4 collèges, pourquoi on n'organiserait pas, à la limite des
555 réunions de CPE, donc, d'infirmières, tu vois ? Par exemple à X..., ils ont 4 collèges de
556 secteur, après déjà, et il y a du travail en amont par les collègues assistantes sociales CPE,...

557 - Interviewer : Oui dans les réunions des bassins, ce serait une bonne idée pour les CPE.

558 - Brigitte : Oui j'ai toujours trouvé, je me dis, mais c'est dingue ! Chaque fois il faut repartir
559 à zéro.

560 - *Interviewer* : Ça serait à proposer aux réunions de bassin.

561 - Brigitte: Je sais pas. Même sur les établissements de la ville, tu vois...

562 Alors y en a qui le font parfois, des infirmiers qui téléphonent, mais c'est vraiment à la marge,

563 hein.

564 - *Interviewer* : *Oui parce qu'il n'y a pas de cadre précis ; et les collègues passent à côté.*

565 - Brigitte : Oui au moins en relais, un passage relais, tu vois ? Il faudrait l'officialiser.

566 - *Interviewer* : *Tu sais, ce sera à proposer peut-être au référent de bassin.*

567 - Brigitte: Oui c'est vrai. Comme la commission, sur le même schéma. Une réunion dès

568 qu'on a les affectations, ce serait début juillet, tu vois, début juillet c'est possible ça. Tu dis

569 ah oui, alors j'ai vu que vous avez affecté untel, alors voilà lui y'a ça, ça, ça. Il y aura ce

570 travail- là de fait.

571 - *Interviewer* : *Oui. On pense toujours à l'école- collège mais pas au collège-lycée. Merci*

572 *beaucoup.*

Annexe 10

Entretien 4.

Elena : exerce en collège dans un village de quatre mille habitants.

Lieu : bureau de la C.P.E.

Date : 6 janvier 2014. Milieu d'après-midi.

Durée : 48'43''

1 - Interviewer : *Le but est de travailler sur le suivi individuel de l'élève, à travers l'entretien le*
2 *cas échéant, mais pas seulement, et de voir comment en présence de l'élève, tu te positionnes*
3 *et tu effectues ce suivi en individuel. Donc déjà pour moi ce qui est important c'est de savoir*
4 *le cadre dans lequel tu travailles, parce que ça rentre aussi dans les données, depuis combien*
5 *de temps tu es dans cet établissement, ce type d'établissement aussi.*

6 - Elena : *Alors à l'heure actuelle, je suis depuis le mois de septembre, donc depuis trois mois,*
7 *sur le collège de ..., après avoir essentiellement fait ma carrière en lycée. Donc pour moi,*
8 *c'est... Je reviens vers le collège. C'est un collège, euh, qui accueille 800 élèves à peu près, et*
9 *qui est très hétérogène, dans son recrutement, géographique déjà parce que, il recrute sur 5*
10 *villages alentour, donc y 'a beaucoup de problématiques de transports scolaires etcetera, et*
11 *dans les catégories socio-professionnelles des familles, il y a une grande hétérogénéité, on est*
12 *aux alentours de M. [nom de la ville], et du coup on a des familles très ancrées dans le bassin*
13 *minier de la ville et des alentours, mais on a aussi beaucoup de nouvelles familles qui se sont*
14 *installées autour de V..., et on a des CSP plus favorisées. Et du coup on a vraiment ce*
15 *mélange-là, qui étonne au départ en fait.*

16 - Interviewer : *Ah oui !*

17 - Elena : *Je ne m'attendais pas à un clash, en fait.*

18 - Interviewer : *Entre les élèves ?*

19 - Elena : *Ah oui, oui ! De, on a des élèves qui ne sont jamais sortis du village, qui à part*
20 *prendre le vélo pour faire tour du village, ou..., ne connaissent rien d'autre. Et on a des élèves*
21 *pour qui l'ouverture à la culture, voilà V..., c'est à côté, quoi.*

22 - Interviewer : *Oui, d'accord.*

23 - Elena : *On est vraiment là-dedans, quoi, il y a une très grande différence.*

24 - Interviewer : *Et ça se traduit par des bagarres ? Ou bien ...*

25 - Elena : *Non pas forcément, on le sent parfois, qu'on n'a pas les mêmes élèves en face, déjà*
26 *en termes de compréhension par exemple, vraiment ! De vocabulaire, de...*

27 - Interviewer : *D'accord ; et ça tu le sens quand tu es en entretien avec eux ?*

28 - Elena : *Avec des élèves, oui, on sent tout de suite qu'il y a des différences*

29 - Interviewer : *Et donc est-ce que tu, puisque c'était nouveau pour toi ce type d'établissement,*
30 *est-ce que tu as changé, est-ce que tu as l'impression d'avoir changé ta manière de faire,*
31 *pour t'adapter justement à ces différents registres de vocabulaire ?*

32 - Elena : *Eh bien euh, adapter déjà, par rapport aux élèves, parce qu'ils sont plus jeunes que ce*
33 *que j'ai fait pendant des années, donc déjà, le discours, on, on vulgarise beaucoup plus, quoi !*

34 J'ai l'impression qu'on fait maman bis parfois, c'est ... [*rire*] alors moi j'ai des enfants
35 proches de l'âge des collégiens donc j'ai l'impression vraiment de me retrouver dans la
36 position de maman bis. Donc en termes de discours il y a, euh, on s'adapte au niveau de
37 compréhension des élèves dans les termes qu'on emploie, dans la façon d'amener les choses,
38 dans, euh, ils sont moins capables d'humour à cet âge -là, dans, euh..., le rappel au cadre se
39 fait de façon plus classique, plus simple en fait...

40 - *Interviewer : Plus formatée ?*

41 - Elena : Ouais, plus formatée, ouais. Ils sont moins ouverts aux digressions, il faut être,
42 simple, clair, c'est, beaucoup plus qu'en lycée en tout cas.

43 - *Interviewer : Ça c'est le fait de l'âge ?*

44 - Elena : Oui, je pense oui.

45 - *Interviewer : Oui.*

46 - Elena : Après, entre élèves d'ici, parmi les élèves qu'on a, après c'est aussi, ben, au-delà de
47 la culture et de l'environnement dans lequel ils sont, il y a aussi des tempéraments d'élèves
48 qui font que, on sent avec certains plus de maturité pour un certain nombre de choses, y en a
49 pour qui ça reste basique au collège, hein ? Et pourtant je m'occupe des plus grands, c'est des
50 4èmes- 3èmes.

51 - *Interviewer : Oui d'accord. Donc le rappel au cadre comme tu disais, c'est quelque chose
52 par lequel tu passes assez souvent ?*

53 - Elena : Ah oui, quand même, euh, beaucoup je trouve sur ces niveaux à, de 4^{ème} 3^{ème}, où
54 c'est l'âge où, alors je m'aide, l'outil internet c'est super important. Mais on a reçu, on a
55 beaucoup de problématiques d'harcèlement au collège, et du coup on s'appuie sur les EMAS
56 qui vont venir et, et j'ai ressorti justement, un, tout un petit fascicule fait par les EMAS, qui
57 rappelle le cadre en fonction des... voilà, moi je m'appuie beaucoup, ils ont besoin de ça.

58 - *Interviewer : Oui.*

59 - Elena : De savoir ce que ça représente ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont pas fait...

60 - *Interviewer : Donc c'est du rappel à la loi, c'est le cadre ?*

61 - Elena : Oui.

62 - *Interviewer : Quand tu dis le cadre c'est le cadre juridique ?*

63 - Elena : Oui, ou du règlement intérieur aussi, les deux, ça peut être. En fonction de ce qui est
64 fait, ça peut être seulement le rappel, l'explication du RI, parce que des fois en fait ils l'ont
65 même pas lu, ou ils connaissent pas, ou c'est quelque chose de flou, ils l'interprètent mal,
66 donc le règlement intérieur et après plus si besoin est.

67 - Interviewer : *D'accord. Et en même temps tu me disais que tu, tu avais vu donc des*
68 *différences de culture, entre des cultures, ne serait-ce que des cultures de village, ou*
69 *familiales, et à quel moment est-ce que tu t'en rends compte ? Est-ce que c'est dans la*
70 *discussion, est-ce que c'est par rapport à des faits ?*

71 - Elena : Euh... Alors, je réfléchis, hein ? Parce que j'ai pas les réponses ... [rire]

72 - Interviewer : *T'as le droit !*

73 - Elena : Comment on s'en rend compte ? Ben je sais pas, en discutant avec ma collègue, déjà
74 aussi, peut-être. C'est fou, mais on se rend compte que nos élèves qui viennent de P..., sont
75 les élèves qui nous posent le plus de problèmes de comportement par exemple.

76 - Interviewer : *Oui, pourquoi ?*

77 - Elena : Une explication m'a été donnée par ma collègue, je sais pas ce qu'elle vaut hein ? Ça
78 reste euh...mais elle m'expliquait qu'à P... on avait à une très forte arrivée, récente, quoi dans
79 la décennie qui vient de s'écouler là, justement des gens qui viennent des quartiers nord de
80 Marseille et qui ont acheté et se sont installés sur P... en fait, et du coup c'est une culture plus
81 marseillaise par exemple. Alors moi j'étais plus à Marseille, j'ai plus l'habitude de ça, mais
82 c'est vrai, ce que cherchent certains de nos élèves, je retrouve ce côté-là, que j'avais dans les
83 quartiers nord de Marseille.

84 - Interviewer : *Et ça se traduit chez eux par quoi ?*

85 - Elena : Par, ben là en l'occurrence c'est, mmh, c'est des problèmes comportementaux, quoi,
86 un refus de la règle, de l'autorité, d'un cadre à la maison qui est pas posé donc après un
87 décalage avec l'école. Et on n'a pas ça chez des gamins d'autres villages, quoi ! Les gamins
88 de S... ne posent pas de souci de comportement. C'est bizarre hein ?

89 - Interviewer : *Oui, oui.*

90 - Elena : Et comment on s'en rend compte c'est en discutant en fait, en allant fouiller un peu
91 dans le dossier des élèves, en, voilà.

92 - Interviewer : *Et ensuite quand tu as... donc ce sont des élèves que tu es amenée à recevoir*
93 *souvent en entretien ? De manière générale, ce sont des élèves que tu suis ?*

94 - Elena : Euh, ben certains oui, et d'autres ça reste du ponctuel. Y'en a avec qui, euh.
95 [Coupure, une élève demande à entrer]

96 - Elena : On en était où ? J'ai oublié déjà !

97 - Interviewer : *Oui euh, donc les élèves que tu reçois, soit ponctuellement ?*

98 - Elena : Y'a un peu les deux, du ponctuel, de l'urgence, du ponctuel lié à un besoin, j'sais pas
99 des fois c'est tout simple. Et y' a des élèves signalés soit par des enseignants, soit , là on est à

100 la fin, on a fini le 1er trimestre , donc les élèves en difficulté on commence à les, quoi, on les
 101 a identifiés, donc y'en a pour qui il y a un suivi plus approfondi, on va dire, beaucoup de
 102 motivation, euh, ..., c'est beaucoup ça je trouve, ici, en 3^{ème} en tout cas , y'a beaucoup,
 103 beaucoup d'entretiens de suivi d'élèves pour de la motivation, pour qu'ils tiennent bon, pour
 104 que les objectifs qu'ils essayent de se donner...

105 - Interviewer : *Donc c'est un suivi où au départ tu sais déjà que l'objectif ça va être ça ? De*
 106 *les aider à se remotiver ?*

107 - Elena : Ben [*hésitation*] par forcément en fait. Ça peut être un incident en classe, qui, qui
 108 permet le constat d'une situation d'élève en échec en fait.

109 - Interviewer : *D'accord.*

110 - Elena : Je pense à un particulièrement et qui au travers de l'entretien, euh, a eu besoin de,
 111 quoi, la parole s'est faite facilement, et j'ai senti à un moment donné que, ça servait à quelque
 112 chose. Après je l'ai orienté vers d'autres, vers d'autres collègues, quoi, vers la COP qui fait
 113 aussi un travail de suivi, voilà, mais je continue à le voir, lui par exemple. Et après ça peut
 114 être une demande des élèves aussi, y'en a qui viennent parce qu'ils se sentent, euh, baisser,
 115 quoi, ils sentent leurs résultats baisser ! Et après c'est beaucoup d'élèves orientés par les
 116 enseignants, aussi, c'est un travail avec les professeurs principaux, beaucoup ; c'est
 117 essentiellement ça, même, je dirais.

118 - Interviewer : *Oui, donc d'après ce que tu dis, finalement est-ce que c'est au moment où*
 119 *l'élève est avec toi que tu détermènes, euh, ce qui va se faire, ce qui va se dire, comment ça va*
 120 *se poursuivre ? Tu disais la parole s'est faite facilement ?*

121 - Elena : Oui, ou après réflexion ; y' a l'entretien et puis après on continue à y penser, quoi, ça
 122 s'arrête pas au moment où il sort du bureau quoi !

123 - Interviewer : *Oui.*

124 - Elena : Donc on, on leur dit toujours, euh, je finis toujours l'entretien en laissant, euh, la
 125 porte ouverte, soit sur une autre, soit en leur disant de revenir s'ils en ont besoin, ou que si
 126 moi j'ai besoin de leur donner une information je les convoquerai, car on n'a pas toujours une
 127 réponse, euh, et puis des fois il faut du temps quoi !

128 - Interviewer : *Oui.*

129 - Elena : Mais, euh, après c'est ma façon de voir les choses, il faut toujours quand même
 130 proposer quelque chose ; qu'ils ressortent avec l'impression qu'il s'est passé quelque chose.
 131 Parce que s'ils ont juste parlé et puis ça a servi à rien, euh...

132 - Interviewer : *Oui la parole ne suffit pas, quoi !*

133 - Elena : Oui.

134 - Interviewer : *Quand tu dis proposer quelque chose, c'est quelque chose de quel genre ?*

135 Euh, quelque chose de concret, qu'ils identifient comme, euh, c'est l'impression que j'en ai,

136 hein ? Avec du... J'essaye de voir si à chaque fois je fais ça. Mais euh, il faut que quand ils

137 ont laissé la parole, quelle qu'elle soit, il se passe quelque chose. Donc soit un entretien avec

138 un... soit on leur redonne RV, soit on oriente vers quelqu'un d'autre, soit on met quelque

139 chose en place, mais il faut qu'on réponde à court terme, et puis après on se laisse le temps à

140 moyen et long terme.

141 - Interviewer : *Ah oui d'accord, un peu comme une échéance ?*

142 - Elena : Oui voilà.

143 - Interviewer : *D'accord. Et la parole se fait toujours facilement ?*

144 - Elena : Ah non, non, y'en a avec qui on n'y arrive jamais [*rires*] malheureusement ! Pas

145 tout de suite et y en a avec qui, euh, on se dit, ben, j'ai, ça arrive que ça, et là, ben oui, on

146 oriente aussi vers d'autres ! Parce que parfois ça se passe pas avec nous, ça peut se passer

147 avec quelqu'un d'autre ! Ou alors ça se passe pas et puis c'est pas le bon moment, hein, c'est

148 pas grave non plus hein ?

149 - Interviewer : *Alors là, ça veut dire, c'est pas le bon moment, tu reviens à la charge une*

150 *autre fois ?*

151 - Elena : Ah je lâche jamais [*rires*] je lâche pas l'affaire ! Ça dépend des problématiques

152 aussi, c'est pas, je sais pas, ça va dépendre, est-ce qu'il y a une urgence, est-ce qu'il y a une

153 difficulté essentielle, ou est-ce que c'est juste quelque chose de plus anodin, ou...

154 - Interviewer : *Oui, c'est quoi une urgence pour toi ?*

155 - Elena: Alors...

156 - Interviewer : *Ou un exemple.*

157 - Elena : Ah, un exemple ?

158 - Interviewer : *En fait comment est-ce que tu expliquerais, imaginons que tu aies une jeune*

159 *collègue qui va prendre ta place demain et tu es en train de lui expliquer ce que tu*

160 *m'expliques. A quel moment elle doit se dire, là, il faut, il faut pas que je laisse tomber*

161 *justement.*

162 - Elena: Euh, quand euh, quand, quand les conséquences sur la scolarité de l'élève risquent

163 d'être lourdes, en fait, voilà. Ça pas être juste quelque chose... Quand ça va influencer sur

164 l'année, sur les jours qui viennent, sur... là, il faut s'en occuper.

165 - Interviewer : *D'accord. Et quand il y a un élève a du mal à parler, est-ce que, avant de se*
 166 *dire, bon je vais laisser le relais à quelqu'un, est-ce que toi tu te dis ?...*

167 - Elena : Oui, on laisse le temps ; oui, j'en ai une comme ça, ben on laisse le temps, pour qui
 168 c'est la maman qui est venue dire que sa fille était pas bien, et la relation de confiance a du
 169 mal à s'installer effectivement. Donc elle a tendance à dire que ça va bien, alors qu'en fait ça
 170 va pas, et on essaye de, de verbaliser, de la faire verbaliser sur ce qui va pas, concrètement,
 171 qu'est-ce qui l'a dérangée à un moment donné ? Qu'est-ce qui, voilà ! Et d'essayer sur des
 172 petites choses concrètes d'avancer doucement, en la revoyant, en essayant de voir si ça
 173 progresse en fait. Mais là oui, c'est des, c'est, c'est, alors c'est des situations urgentes aussi,
 174 parce que c'est un élève qui va pas bien et qui risque de décrocher, mais pour autant il faut
 175 prendre le temps, de faire en sorte, voilà.

176 - Interviewer : *Oui.*

177 - Elena : Et y'a des élèves avec qui justement c'est difficile d'établir une confiance pour
 178 que... ; ils sont beaucoup, ils ont peur du jugement, peur du. Donc de libérer la parole c'est
 179 un peu difficile, donc des fois de se mettre à leur place, de comprendre, parce que des
 180 problématiques pour certains sont anodines, et pour d'autres prennent une importance, euh, ils
 181 ont pas tous les mêmes sensibilités donc, c'est vrai que des fois c'est difficile de comprendre
 182 qu'est-ce qui pose problème par exemple. Ça, ça se fait avec le temps.

183 - Interviewer : *Et donc tu penses que la peur du jugement elle peut s'estomper une fois qu'ils*
 184 *t'ont vue, une fois qu'ils ont discuté avec toi ?*

185 - Elena : Quand on essaye sur des petites choses concrètes, de faire progresser les choses, si
 186 ça marche, eh ben, la confiance peut petit à petit se faire, ils vont se dire : ah ! Effectivement
 187 il se passe quelque chose. Je suis mieux. J'espère [rire], je suis pas sûre hein ?

188 - Interviewer : *Et est-ce quand tu discutes avec eux, est-ce que tu décides au départ, avant*
 189 *l'entretien par exemple, avec un élève que tu vas suivre, tu te dis ben je me prépare un petit*
 190 *peu, comme une grille d'entretien, je me fais des balises, un petit peu, pour savoir où je vais,*
 191 *ou bien c'est au fil de la discussion avec l'élève ?*

192 - Elena : Sincèrement ?

193 - Interviewer : *Oui.*

194 - Elena : Beaucoup au fil, plutôt au fil.

195 - Interviewer : *Donc tu t'orientes petit à petit ?*

196 - Elena : Oui.

197 - Interviewer : *Et qu'est-ce qui te permet, est-ce que tu arrives à déterminer ce qui te permet*
 198 *de t'orienter ?*

199 - Elena: Après oui, si, y'a des balises, on part du scolaire, et puis après on va sur d'autres
 200 terrains quand, euh ; mais nous l'essentiel de notre boulot, c'est que les gamins se sentent bien
 201 et qu'ils aillent vers la réussite, donc, euh, qu'ils finissent l'année en passant le niveau
 202 supérieur, qu'ils sortent du collège en étant, en ayant eu l'orientation qu'ils veulent, donc les
 203 balises c'est celles-là, c'est d'abord la réussite de nos élèves et pour permettre ça, comment
 204 faire en sorte qu'ils soient bien dans le collège, et au quotidien et dans les disciplines qui...
 205 Donc ça va être ça, essentiellement, des questions, d'abord sur leurs résultats, sur ce qui fait
 206 que ça marche ou marche pas, et après en fonction des réponses eh ben ça oriente un peu, oui
 207 effectivement, quand euh...

208 - Interviewer : *Et après en dehors des réponses, en dehors des résultats, des questions sur les*
 209 *résultats, quels sont les champs que tu investis justement ?*

210 - Elena : Les conditions de travail à la maison, la famille, euh, leur, l'histoire de, leur
 211 historique, quoi, comment, comment ils ont vécu l'école, euh.

212 - Interviewer : *Oui. Ils se livrent facilement, tu trouves ?*

213 - Elena : Au collège, plutôt oui, je trouve oui, oui, plutôt oui.

214 - Interviewer : *Plus facilement qu'au lycée ?*

215 - Elena : Je trouve, oui.

216 - Interviewer : *Oui ?*

217 - Elena : Oui, ah oui, au lycée, en tant que CPE, ou bien alors peut-être parce que j'étais
 218 essentiellement dans un lycée particulier, mais on représentait plus l'autorité, c'était euh
 219 quoi. Ça dépend des élèves on ne peut pas faire des généralités non plus, mais euh, mais je
 220 trouve qu'ils se, qu'ils ont plus facilement confiance au collège, quoi. Qu'ils nous voient pas,
 221 ils nous voient comme des enseignants, quoi ! Ils se confient beaucoup. On est dans un
 222 collège où ils se confient beaucoup à leurs enseignants, aussi. Ce travail se fait plutôt bien !

223 - Interviewer : *Il y a une confiance ?*

224 - Elena : Oui, oui, oui !

225 - Interviewer : *Et ça ne t'empêche pas de rappeler le cadre à un moment donné ?*

226 - Elena : Ah non, non ! On leur explique aussi ça. Que, qu'on peut entendre beaucoup de
 227 choses, mais qu'on est aussi là, pour, faut leur expliquer. Dès lors qu'ils comprennent vers où
 228 on va. Là encore tout à l'heure, on a un élève, qui est en décrochage total, qui est en 3 PRS,
 229 qui revient le lundi, qui est revenu aujourd'hui, qui a dérapé, ben on lui explique que, à un

230 moment donné on met beaucoup de choses en place pour lui, mais que on ne peut pas non
 231 plus tout accepter. Et que, quand, après ils l'entendent, hein, y'a des moments où on fait la
 232 morale pour les faire avancer, et y'a des moments où, voilà, c'est par, euh...

233 - Interviewer : *Mais les deux sont nécessaires.*

234 - Elena : Eh oui !

235 - Interviewer : *Quand tu dis, euh : ils l'entendent, les élèves. Comment est-ce que tu perçois*
 236 *qu'ils l'entendent ?*

237 - Elena : Euh... [réfléchit] Ben déjà simplement en leur demandant s'ils ont compris, parfois
 238 en leur demandant de reformuler, à leur façon, voilà. Oui voilà. Puis après, en voyant si ça ne
 239 se reproduit pas, quoi ! [rires] Voilà ! Si ils ont entendu ou pas, quoi !

240 - Interviewer : *Et donc faire reformuler aussi, à leur façon ?*

241 - Elena : Oui, ça arrive, ça, surtout avec les petits comme ça, ils ont besoin.

242 - Interviewer : *Oui ça me fait penser à ce que tu disais tout à l'heure, c'est-à-dire qu'il y a*
 243 *certaines élèves, qui, pour lesquels tu dois t'adapter au niveau langage aussi. Est-ce que ça se*
 244 *traduit par ?...*

245 - Elena : Oui c'est ça, voilà, s'ils ont compris, et s'ils ont mis les mêmes mots, s'ils ont mis le
 246 même sens à ce que j'ai dit, quoi. Oui reformuler c'est pas mal, oui, ça arrive oui.

247 - Interviewer : *Ca diminue un petit peu la distance, comme ça aussi ?*

248 - Elena : Ben, aussi, oui. [Rires]

249 - Interviewer : *Est-ce que ?...Tu parlais beaucoup du scolaire, en effet l'essentiel c'est qu'ils*
 250 *se sentent bien dans leur scolarité, et puis qu'ils progressent, et qu'ils se remotivent aussi, les*
 251 *élèves de 3^{ème} ont besoin de se motiver. Comment est-ce que tu peux les aider à se motiver,*
 252 *ces élèves, à se sentir bien d'un côté, et à se motiver aussi de l'autre ?*

253 - Elena : Euh, j'essaye euh, toujours déjà d'avoir un discours positif, valorisant, en partant
 254 ben, de ce qu'il y'a de bon, ben dans leurs résultats par exemple, ou de ce qu'ils aiment faire.
 255 Donc on est, c'est dans ces moments- là qu'on va piocher sur des choses, euh, qui sont pas de
 256 l'ordre du scolaire justement, en essayant de leur trouver des centres d'intérêt. Il faut essayer
 257 de trouver quelque chose de positif sur lequel s'accrocher et à partir de là redonner le goût,
 258 quoi. C'est...hésitation

259 - Interviewer : *C'est pas toujours facile ? De trouver quelque chose de positif ?*

260 - Elena : Ah non, c'est pas toujours facile, surtout à l'adolescence, hein ? C'est, y'en a, euh,
 261 qui, qui font pas grand-chose, qui ne savent pas où ils vont, qui, qui savent pas, quoi, juste ils

262 savent pas, [*rires*]. Voilà, ils aiment rien, ils savent rien, à part traîner dans le village avec les
 263 copains, ils font rien, euh, parfois c'est difficile.

264 - Interviewer : *Et là comment est-ce que tu trouves une solution ?*

265 - Elena : On creuse plus loin, dans les hobbies de quand ils étaient petits, dans qu'est-ce que,
 266 comment ils se projettent, et si ils savent pas, eh ben, c'est l'occasion de parler orientation,
 267 d'essayer voilà, donc de, là encore une fois d'essayer de s'appuyer sur d'autres collègues, ça
 268 peut être l'infirmière, ça peut être la COP, mais, d'essayer de trouver un sens quoi, à...

269 - Interviewer : *Et quand tu leur fais des propositions, il faut qu'il y ait des échéances, et à*
 270 *court terme, il faut qu'il y ait quelque chose qui se passe, la proposition, tu, c'est toi qui la*
 271 *formules, qui l'imposes ? Comment ça se passe ?*

272 - Elena : [*Réfléchit*]. Ça peut être proposé, réfléchi, ça peut, euh, il faut que ce soit avec leur
 273 accord en tout cas, quand on propose un entretien avec la COP, il faut qu'ils aient envie d'y
 274 aller, il faut que ça serve à quelque chose, donc c'est dans le fil de la discussion on va dire,
 275 quand on propose de l'aide en venant au soutien scolaire, quand on propose de rester un peu
 276 plus travailler en venant dans mon bureau tous les mardis, quand on propose quelque chose il
 277 faut que ce...Oui, on est force de proposition, c'est rarement eux qui décident, euh.

278 - Interviewer : *Alors si c'est rarement eux qui décident, est-ce que toi tu essayes parfois de les*
 279 *mettre sur la voie ?*

280 - Elena : Oui, oui !

281 - Interviewer : *Est-ce que tu leur fais une proposition brute toute prête ?*

282 - Elena: Non, non, les amener, ben, je pense, après je sais pas, mais, pour qu'ils adhèrent, il
 283 faut qu'ils aient l'impression, il faut qu'y ait un cheminement en tout cas. Donc il faut...

284 - Interviewer : *Oui.*

285 - Elena : Il faut que ça vienne aussi un peu d'eux, oui. Après comment, euh ? Je suis en plein
 286 dans le concours de chef, alors [*Rires*] après ça me fait rire comment faire adhérer ! Des, j'sais
 287 pas, je pense que si ils y trouvent leur intérêt, si ils comprennent que ça leur sert à quelque
 288 chose, en majorité ils adhèrent quand même. Quand ils sont dans notre bureau, c'est souvent,
 289 on, c'est souvent qu'y a quelque chose qui va pas !

290 - Interviewer : *Oui*

291 - Elena : Alors c'est bien des élèves qui viennent nous raconter des choses. Mais là ils passent
 292 nous dire bonjour, bonne année, mais là ils font que passer. Quand ils passent du temps dans
 293 notre bureau.

294 - Interviewer : *Ça arrive ça ?*

295 - Elena : Ça arrive oui. On est dans un collège où ça arrive, oui.

296 - Interviewer : *Des élèves qui n'ont besoin de rien, en fait, c'est ça ?*

297 - Elena : Oui, oui, oui, des élèves qui viennent qui passent, euh, mais ça reste, plus rapide en

298 fait, c'est pas un travail en profondeur en fait. C'est... Ou c'est des élèves à un moment donné

299 qui ont fait une bêtise et qui, du coup, ça y est, nous reconnaissent en tant que CPE, et

300 disent : « Ah, madame, j'ai fait des efforts, ah madame ! Ils viennent le dire. Oui voilà c'est

301 bien. Après pour ceux pour qui il y a besoin d'un suivi, c'est souvent qu'y a quelque chose

302 qui faut changer, quoi, pour qui, j'sais pas, là, j'arrive plus à m'exprimer là.

303 - Interviewer : *Oui, de fait, tu émetts l'hypothèse selon laquelle un élève qui ne va pas bien,*

304 *par exemple a des problèmes de comportement, on pourrait dire au départ il embête les*

305 *autres, mais lui est-ce qu'il est mal ? Tu vois ce que je veux dire ? Donc est-ce qu'il y a*

306 *réellement un besoin ?*

307 - Elena : Oui, oui, oui ! Alors si c'est juste un problème de comportement ponctuel, un

308 moment donné, ben voilà, on répond. Si il ne se passe rien d'autre, ça s'arrête là, mais du

309 coup c'est plus du suivi d'élève. Ou on jette un œil de temps en temps, si c'est pas à nouveau

310 signalé c'est que c'est réglé. Ça peut arriver. Si ça devait se reproduire, une fois, deux fois,

311 trois fois, c'est que effectivement, c'est que, y'a souvent autre chose, c'est toujours lié. Après

312 on se rend compte, ah, les résultats ne suivent pas, y'a un peu un peu d'absentéisme, ou y'a,

313 mais souvent c'est lié à quelque chose, qui, si ça se reproduit c'est que c'est lié à quelque

314 chose qui va pas.

315 - Interviewer : *Donc là c'est du suivi ?*

316 - Elena : D'élève, oui.

317 - Interviewer : *Du suivi d'élève.*

318 - Elena : Oui.

319 - Interviewer : - Interviewer : - Interviewer : *Et est-ce que tu as pu être déçue par les suites*

320 *d'entretiens ?*

321 - Elena : Ah oui ! Parfois même avec des familles ! Euh, les plus grandes frustrations c'est

322 avec les familles, [rires]. Malheureusement ! Euh... c'est vrai que des fois...on...déçue, y'a

323 une déception de voir... On n'a pas de reconnaissance dans ce boulot, la reconnaissance c'est,

324 c'est la réussite des élèves. On est déçus quand on voit que ce qu'on essaye de mettre en

325 place, ça fonctionne pas en fait.

326 - Interviewer : *Voilà, oui.*

327 - Elena : Mais, mais parce qu'on aime ce qu'on fait et, *[rire]* qu'on veut que, ça serve à
 328 quelque chose ! Mais après faut trouver d'autres moyens, quoi ! Mais à cet âge- là, y'a encore
 329 plein de choses à faire. Et à l'âge où on a les élèves, si on n'y arrive pas d'une façon, il faut
 330 essayer de trouver un ...

331 - *Interviewer : Oui, tu essayes de trouver un autre chemin, un autre détour ? Alors qu'avec*
 332 *les familles ?*

333 - Elena : Oui ! Ah avec les familles, on a des adultes, quoi. Et on a ici je trouve pas mal de
 334 familles consuméristes, qui n'aident pas. On a, je trouve alors, j'essaie de ne pas faire de
 335 généralités parce que souvent, c'est, c'est plus destructeur qu'autre chose, mais on a des
 336 familles qui, je sais pas si c'est de plus en plus après, moi je suis pas CPE depuis 25 ans
 337 hein ? Pour pouvoir faire des constats. Mais on a des familles où le cadre, la rigueur, le, le,
 338 se perd, et du coup, nous c'est difficile nous, de faire accepter un cadre en fait. Alors c'est ma
 339 9^e année de CPE et je trouve que c'est de plus en plus en 9 ans, quoi. Euh...des familles qui
 340 vont contester les règles, et qui vont pas dans le sens de l'école et ça c'est dommageable en
 341 fait, je trouve. Et c'est dans ce sens- là, quand ils prennent le parti de leur enfant, quand ils
 342 leur trouvent des excuses quand, on se dit, ben, je vais travailler avec l'élève seul, quoi, j'y
 343 arriverai plus !

344 - *Interviewer : Ah oui ?*

345 - Elena : Ah oui ! Qu'avec, euh...Alors j'essaie, de, dès qu'il se passe quelque chose,
 346 d'informer les familles. Je préfère qu'ils sachent, le moindre, la moindre chose, qui ne soit
 347 pas... On a eu avant les vacances une équipe éducative pour un élève qui a harcelé un autre,
 348 qui harcèle un autre depuis la 5^{ème} quand même, donc depuis 3 ans. Et la mère disait qu'à part
 349 des heures de retenue l'année dernière, en fait, elle avait jamais été au courant ; donc pour
 350 elle, elle pensait pas que ça ait pris une telle ampleur. Mais moi j'essaie de travailler, en tout
 351 cas parfois il y a des choses qui nous échappent, mais j'essaie de, travailler beaucoup avec les
 352 familles pour que justement ils voient les choses se dérouler, quoi ! Qu'ils se rendent compte.

353 - *Interviewer : Qu'ils prennent conscience ?*

354 - Elena : Oui, voilà, j'essaie. Parfois on n'est pas aidés par certaines familles, mais quand
 355 même l'essentiel on en a qui font le même boulot à la maison quoi, qui prennent le relais, sur
 356 lesquelles on peut s'appuyer. Et ça c'est important.

357 - *Interviewer : Et quand tu dis c'est plus facile parfois de travailler avec l'élève seul que,*
 358 *avec sa famille ?*

359 - Elena : Parfois oui, ça arrive.

360 - Interviewer : *Donc ça veut dire que cet élève, tu as sa confiance ? Tu arrives à avoir sa*
361 *confiance ?* A nouer une relation de...?
362 - Elena : Oui ou alors, je me dis aussi parfois que, ils sont encore dans un cadre, que ce cadre
363 qu'on leur propose ils sont capables, ils peuvent l'entendre, ils peuvent l'accepter, ils peuvent
364 en faire quelque chose ; ils peuvent comment dire, se l'approprier quoi, en faire des valeurs.
365 On a un élève, là, qui, qui malheureusement, alors sur 800 hein ? Ça reste un cas et encore
366 une fois ça reste du ponctuel, qui va vers la pente de la délinquance, et la famille, j'ai eu la
367 mère ce matin au téléphone et pour lui dire les rumeurs qu'on entendait concernant son fils...
368 Je sens bien que ça va servir à rien, donc.
369 - Interviewer : *Elle n'entend pas ?*
370 - Elena : Non, elle n'entend pas, elle dit être étonnée, qu'elle voit pas son fils rentrer avec de
371 l'argent, euh, alors elle est peut-être un peu dans le déni, faut p'têtre laisser le temps aussi,
372 hein, parce que c'est pas évident, c'est pas facile à entendre, mais j'ai l'impression que, que si
373 on a quelque chose à faire nous, c'est en raccrochant l'élève à l'école quoi. C'est pas...
374 - Interviewer : *Eh oui parce que dans ce cas- là, euh, ce cas d'espèce, tu travailles toujours*
375 *sur l'école ? Sur le problème scolaire ?*
376 - Elena : Ah ben oui ! On essaie de raccrocher à ça. Alors lui, du coup c'est pas, c'est un
377 projet professionnel. Alors on essaie que ça aboutisse, il est en 3^{ème} et qu'en septembre
378 prochain, son but c'est un CFA, que d'ici là, le but c'est qu'il y arrive quoi. C'est compliqué,
379 mais le but c'est de faire en sorte qu'on les perde pas, que l'année prochaine, euh...
380 - Interviewer : *Et tu les vois, certains, adopter ces valeurs que tu essaies de leur transmettre ?*
381 - Elena : Ben y'a quand même des bases, même si y'a des choses. Ce sur quoi on s'entend pas
382 avec les familles, parfois ça reste quand même de, de, des règles, des règles qu'on impose
383 nous au niveau du RI du lycée mais qui sont pas essentielles. Je pense que malgré tout, nos
384 élèves dans leur famille, les valeurs de, ils veulent tous voir leur enfant réussir aussi. Donc les
385 valeurs de l'effort, le goût de l'effort, le goût de la réussite, le goût de voir leur enfant
386 s'épanouir, etc., ils le veulent tous au fond. Après c'est sur des détails de règlement, c'est des
387 valeurs, oui voilà, on n'est pas tous faits de la même façon, faut accepter ça, mais, euh, après
388 c'est à eux d'accepter le cadre de l'école aussi. Alors des fois c'est compliqué. Mais on leur
389 explique que c'est, que, il faut expliquer aux parents aussi. Des fois, on a, c'est ça, j'ai
390 l'impression qu'on explique plus maintenant aux parents.
391 - Interviewer : *Ce qui est attendu ?*

392 - Elena : Oui, voilà, et pourquoi ? Pourquoi on fait ça ? Pourquoi ?...Alors peut être aussi
 393 parce que, il y'a plus d'outils, plus de gadgets qui rentrent dans l'école, qui font que. Alors
 394 parfois ils disent : oh mais avant c'était pas aussi strict. Ben oui mais avant j'étais pas là, déjà,
 395 j'en sais rien, et en attendant si on le fait, c'est pour ça ! Et quand ils comprennent eux-mêmes
 396 la raison de l'interdiction...

397 - Interviewer : *Oui parce qu'il n'y avait pas les téléphones portables ?*

398 - Elena : Oui voilà, par exemple, oui. Alors on, on concilie tout le temps. On essaye de ...On
 399 comprend que vous donniez un téléphone à votre enfant, parce qu'il en a besoin. Mais si vous
 400 voulez qu'ils l'utilisent, on leur ramène vers leur, on leur rappelle l'objectif premier de
 401 l'usage du téléphone, quoi ! Pourquoi vous leur avez donné ? C'est parce qu'il prend le bus,
 402 quoi ! Ah mais non ils l'utilisent pas comme ça, donc !

403 - Interviewer : *Oui c'est du conseil, vraiment, en éducation.*

404 - Elena : Oui voilà.

405 - Interviewer : *Et quand tu disais que tu parlais de l'élève, que tu voyais sa façon de*
 406 *travailler, comment il travaille dans sa famille. Est-ce que tu poses des questions aussi sur*
 407 *son univers familial ?*

408 - Elena : Oui, les conditions qu'il a ; est-ce qu'il a une chambre à lui, est-ce que on peut
 409 l'aider à la maison, ou pas l'aider. Alors on a des élèves qui ont des profs qui viennent à la
 410 maison, on en a qui n'ont même pas un bureau à la maison. Donc on va pas proposer la même
 411 chose effectivement.

412 - Interviewer : *Et c'est une approche aussi sur les loisirs ?*

413 - Elena : Oui beaucoup. Oui, oui. Alors c'est peut-être aussi parce que ça m'intéresse de
 414 savoir.

415 - Interviewer : *De savoir ce qu'ils font en dehors de l'école ?*

416 - Elena : Oui, oui.

417 - Interviewer : *Et ça t'intéresse pourquoi ? Qu'est-ce que ça t'apporte ?*

418 - Elena : Ben ça donne un, ça donne un regard plus global sur l'élève, c'est pas que des
 419 chiffres à rentrer sur pronotes, quoi, sinon [rire]. Je sais pas mais c'est intéressant et ça
 420 permet justement quand on les revoit, et qu'on dit bonjour, et qu'on s'intéresse à eux juste en
 421 passant dans un couloir, parce qu'on sait qu'ils ont eu, je sais pas, une compétition, d'aviron :
 422 alors ça a donné quoi ? Ben y'a aussi beaucoup de choses qui se créent dans ces moments- là,
 423 informels quand on sait un peu ce qu'ils sont. Ça permet sur certains élèves, euh...Ils ont

424 besoin de savoir qu'on s'intéresse à eux, et ça participe de la relation de confiance. Il me
425 semble hein ?

426 - Interviewer : *Et ça ne les dérange jamais que tu discutes avec eux de leur vie personnelle ?*

427 - Elena : Ah ben s'ils ne veulent pas répondre, c'est autre chose. On le sent, mais en général
428 ils aiment bien ! Ils aiment qu'on s'intéresse à eux, je trouve hein ? C'est humain, quoi, c'est !
429 Et heureusement qu'il y a la relation humaine, sinon [rires] ils viennent ils rentrent ils se
430 badgent et, non mais voilà ! C'est essentiel quand même.

431 - Interviewer : *Oui pour toi ça fait partie de l'approche ?*

432 - Elena : Oui parce que sinon on est là juste pour rappeler le règlement intérieur et c'est pas
433 que ça notre boulot. Alors personnellement je pourrais pas, hein ? Moi j'ai besoin de l'aspect
434 humain, de connaître mes élèves, à la fin de l'année j'ai besoin de connaître leur prénom, de
435 les connaître tous.

436 - Interviewer : *Oui. Et quand tu leur rappelles le cadre à ces élèves, est-ce que tu le fais de*
437 *manière, euh, est-ce que tu penses que tu as un ton particulier ?*

438 - Elena : Je pense, oui, qu'à un moment donné, que, euh, que Que dans le discours qu'on
439 a, quand on rappelle un point du règlement, ou un, on le fait de façon plus formelle, oui. Dans
440 le ton, dans les mots qu'on emploie, dans, même dans la posture hein ? Y'a des entretiens où
441 il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité
442 de parole. Et il y a d'autres moments où on reste de notre côté du bureau, et voilà.

443 - Interviewer : *Pour mettre une distance ?*

444 - Elena : Oui voilà !

445 - Interviewer : *Et la posture, c'est aussi, est-ce que l'élève selon toi, quand il arrive, il y a une*
446 *manière de l'accueillir ?*

447 - Elena : Alors c'est un point, ben tiens, c'est bien qu'on en parle, ça m'a étonnée, ils
448 attendent ici qu'on leur dise de s'asseoir ; j'avais pas l'habitude de ça.

449 - Interviewer : *Oui ? Sinon ils restent debout ?*

450 - Elena : Ils restent debout, ça m'a étonnée. Tant qu'on ne leur a pas dit de s'asseoir, ici, ils
451 restent debout. Ça m'a étonnée. Tous d'ailleurs, tous. Ils sont très, sur ça [rires], très bien
452 élevés.

453 - Interviewer : *Il y a une hiérarchie, un petit peu ?*

454 - Elena : Oui, oui, oui ! Alors peut-être parce que je venais du lycée aussi, et que, après ça se
455 perd mais quand on rentre en classe, ils se lèvent voilà, ils ont encore ces repères- là, au
456 collège. En tout cas ici, je sais pas ailleurs. Mais ils ont beaucoup, ce ... Ils mettent une

457 hiérarchie, ici en tout cas, au collège, entre enseignants et ils ont l'impression que le CPE est
 458 un peu au-dessus, c'est marrant quoi. Entre l'enseignant et le chef d'établissement d'ailleurs.

459 - Interviewer : *Donc il y'a une retenue qui va avec cette impression -là ?*

460 - Elena : Oui.

461 - Interviewer : *Et toi tu trouves que c'est important, qu'ils s'ass., qu'ils soient assis ?*

462 - Elena : Ah non moi, alors là, j'ai beaucoup de mal avec ça, j'ai beaucoup de mal moi
 463 personnellement avec les élèves qui restent debout, quand on rentre dans une classe, ça me
 464 gêne en fait. Mais après c'est comme ça. Et puis c'est pas plus mal parfois, quand un élève
 465 arrive sur un problème de comportement et que, c'est l'occasion de lui dire, non mais je t'ai
 466 pas dit de t'asseoir.

467 - Interviewer : *D'accord, oui. Et à quel moment alors tu lui dis de s'asseoir ? Parce que*
 468 *finalement il y a des moments où tu te rends compte que c'est intéressant.*

469 - Elena : Mais c'est juste pour marquer le coup en fait. Pour lui dire, là c'est moi qui décide.
 470 Tu rentres dans mon bureau stop.

471 - Interviewer : *Oui.*

472 - Elena : Alors Je sais pas si ce que je dis est intéressant.

473 *Si c'est intéressant !*

474 - Elena : C'est bizarre d'ailleurs de parler de sa pratique, c'est intéressant.

475 *Oui parce que finalement est-ce que tu décides... ? C'est pour ça que je te demandais tout à*
 476 *l'heure, quand tu reçois un élève, est-ce que tu te dis, bon ben voilà, je vais lui dire à peu près*
 477 *ça, il faut que j'arrive à peu près à ça, tu me dis est-ce que je, sincèrement ? Voilà, c'est*
 478 *intéressant de savoir si tu as tout prévu ou si tu te laisses guider par certains éléments.*

479 - Elena : Ah non ! On peut pas tout prévoir, déjà en fonction de ce qu'ils vont nous dire. En
 480 fonction du caractère de l'élève. En fonction de ... Ah non mais, y a tellement d'élèves, quoi
 481 je... Ils sont tous différents donc, en fonction de comment ils vont réagir à ce qu'on leur dit,
 482 en fonction de, après bon, ça reste des ados, y'a des schémas types quand même,
 483 effectivement mais ils ont pas tous la même sensibilité !

484 *Oui donc il faut tenir compte de ça, de ces ingrédients- là ?*

485 - Elena : Oui

486 *Donc tu as des sortes d'indices un petit peu chez eux, que tu repères ?*

487 - Elena : Alors c'est, ah ! [rires]. Ben déjà euh, des choses basiques, hein ? Fille garçon, l'âge,
 488 le niveau, un petit 6^{ème} et un grand de 3^{ème} réagissent pas de la même façon. Qui ils sont, quoi
 489 en fait. Ce pourquoi ils viennent, et puis, euh, après moi je m'appuie beaucoup sur Pronotes,

490 je vais glaner des infos quoi, voir un peu, euh, je regarde beaucoup, les absences. Je m'en sers
 491 beaucoup. C'est ouvert. Dès que je reçois un élève, j'ouvre son dossier, en fait, et je regarde.
 492 - *Interviewer : D'accord.*
 493 - Elena : S'il y a eu des retenues, des mots dans le carnet, parce qu'on a des enseignants qui le
 494 remplissent...
 495 - *Interviewer : Qui le marquent ?*
 496 - Elena : Oui voilà sur le carnet. Je demande le carnet, et j'ouvre Pronotes, quoi, j'ouvre sa
 497 page sur Pronotes. Et je regarde un peu Et toutes les infos qu'on a, quand on voit qu'on a un
 498 papa seul, par exemple, ça peut amener. Si on voit qu'il y a eu trois retards ; alors ici on met
 499 une retenue pour les carnets oubliés. Quand on voit qu'il y a des heures de retenue, voilà ça
 500 permet de, de voir un peu quel type d'élève on a, quand c'est la première fois qu'on le reçoit
 501 et qu'on ne le connaît pas. Déjà on les fait parler. On leur dit, on leur demande. Je commence
 502 souvent, quand j'ai un élève exclu par exemple, avec le papillon donné par l'enseignant qui
 503 me dit pourquoi, je commence toujours par leur demander pourquoi ils sont là en fait.
 504 - *Interviewer : Oui, ce n'est pas toi qui leur dis.*
 505 - Elena : Non, c'est eux pour voir si c'est la même chose déjà ! Si c'est la même chose, ben
 506 tant mieux, si c'est pas la même chose, c'est l'occasion de leur dire, ah non *[rires]* y'a un
 507 petit problème, là ! C'est pas pour ça que tu es là, mon grand !
 508 - *Interviewer : Donc tu leur donnes la parole en premier ?*
 509 - Elena : Oui, en premier, oui. Même si je les ai convoqués des fois, souvent même. Quand je
 510 les convoque je leur demande, est-ce que tu sais pourquoi je t'ai appelé. Quand c'est pas pour
 511 une brouille, euh, administrative ; mais quand je les convoque, je leur demande très souvent,
 512 est-ce que tu sais pourquoi je t'ai demandé de venir ? Pour voir un peu si ...
 513 - *Interviewer : Et ce n'est pas toujours évident qu'ils sachent ?*
 514 - Elena : Non, c'est pas toujours évident ! Et parfois ça nous paraît nous évident parce qu'il
 515 s'est passé quelque chose, une bagarre, l'heure d'avant *[rires]* alors tu viens de faire l'idiot, là
 516 mon grand, mais voilà, et y'en a qui y arrivent, et ça permet la discussion déjà, de voir
 517 comment ils se situent.
 518 - *Interviewer : Bon, eh bien merci.*
 519 - Elena : Ça y est, ça va ?
 520 - *Interviewer : On a déjà pas mal de choses, oui. A moins que tu me dises que tu aurais envie*
 521 *de parler d'autre chose.*

522 - Elena : Non. On a pas mal parlé de l'entretien élève, oui. Il m'est arrivé aussi, de le faire à
523 deux parfois.

524 - *Interviewer : C'est-à-dire ?*

525 - Elena : A deux CPE. Alors plus quand j'étais au lycée, sur, que ce soit sur la demande d'une
526 collègue, ou moi, demander à une collègue d'être présente, mais parfois ça leur permet de se
527 rendre compte que ce que leur dit la personne qui est en face, c'est ce que pensent plusieurs
528 personnes en fait. Donc ça, ça m'est arrivé de le faire, plusieurs fois. Et parfois avec Sandrine
529 on le fait effectivement. Quand j'arrive et qu'elle est avec un élève, ou quand un élève arrive
530 alors que je suis avec elle, eh ben, il m'arrive de rester dans l'entretien ou elle, ici, de rester, et
531 voilà, et qu'on ...

532 - *Interviewer : Oui, alors ça n'est pas forcément prévu à l'avance ?*

533 - Elena : Non, ça peut être sur une demande, mais par contre regarde ce qu'il me dit, et que
534 voilà, l'élève se rende compte que l'autre CPE elle dit la même chose, quoi. Il y a deux
535 versions d'adultes. Et puis parfois c'est en soutien, quoi, des fois, je pense plus au lycée, ou
536 même là, avec des élèves qui posent problème, mais régulièrement, et pourquoi ? Je pense
537 que, il faut aider le collègue, à, et donc c'est vrai que c'est l'idéal quand on n'est pas seul dans
538 l'établissement; un établissement où on est seul, ça j'ai jamais connu. Mais de pouvoir
539 s'appuyer sur le collègue, de faire les choses à deux, de prendre le relais parfois, de... ça je
540 trouve ça bien.

541 - *Interviewer : Oui, c'est quand on le sent, on se dit là il y aurait besoin aussi d'y participer ?*
542 *Oui, d'accord.*

543 - Elena : Après je pense que si, je sais pas, j'ai pas connu cette situation- là, de CPE seul ; je
544 pense qu'il doit pouvoir compter ben, sur l'adjoint, ou sur quelqu'un, mais.

545 - *Interviewer : Oui pour faire aussi cet entretien à deux. Tout à fait.*

546 - Elena : Mais ça c'est vrai que c'est quelque chose que je fais de temps en temps, ça me...

547 - *Interviewer : Et c'est pas la même chose que un entretien professeur, CPE et élève ?*

548 - Elena : Non, c'est pas pareil. Alors les entretiens CPE, professeurs, je verrais deux types
549 d'entretien. Un entretien suite à une altercation, on va dire, entre un élève et un professeur, et
550 là il faut servir de tiers médiateur ou, hein, de poser une sanction, mais de faire que le retour
551 en classe se fasse, donc à trois. Et, euh, des entretiens bilans aussi, je fais pas mal ça avec les
552 enseignants, quoi j'essaye, j'aime bien, c'est une partie du boulot qui me plaît, parce que...
553 Mais euh, ça se fait, pareil, quand les enseignants apprennent à nous connaître aussi. Mais en
554 fin de trimestre ou à mi-trimestre, recevoir des élèves à deux, quand il y a des difficultés

555 scolaires mais autres aussi par exemple. Qu'on puisse ensemble, dire, recevoir des familles
 556 aussi à deux. J'essaye pas mal de faire ça. Donc voilà y'a deux types d'entretiens.

557 - Interviewer : *Donc bilan, vous avez évalué la situation à deux, donc avec vos deux regards ?*

558 - Elena : Oui, voilà.

559 - Interviewer : *D'accord, oui ce n'est pas la même chose que ce que tu expliquais sur les deux*
 560 *CPE qui se retrouvent.*

561 - Elena : Non, c'est pas pareil. Et c'est vrai qu'ici, je suis arrivée, y'a quoi, trois mois, et il y a
 562 déjà des enseignants avec qui j'arrive à le faire. Et ça c'est pas mal. Sur certaines classes où
 563 on a décidé de voir des élèves ensemble à l'issue du conseil de classe. De recevoir des
 564 familles pour une remise des bulletins en mains propres et de les recevoir ensemble pour
 565 euh...

566 - Interviewer : *Oui parce que c'est pas automatique de le faire avec les enseignants.*

567 - Elena : *Non, non.*

568 - Interviewer : *La confiance n'est pas ?*

569 - Elena : Ben ça ne fait que trois mois. Alors c'est des choses qu'on instaure peut-être avec le
 570 temps. Si je reprends mon expérience au lycée, c'est vrai qu'au départ, je le faisais pas. Et
 571 avec certains enseignants avec qui j'ai appris à travailler et lesquels l'année d'après ont
 572 demandé à travailler ensemble, c'est des choses qu'on faisait dès le départ. En seconde par
 573 exemple, dans l'aide, dans l'accompagnement éducatif, l'accompagnement personnalisé
 574 pardon, c'est vrai qu'on faisait, euh, des entretiens, en début d'année, d'élève, à deux. Mais ça
 575 se crée quand on se connaît. Là ils apprennent à me connaître, y'en a avec qui ça va plus vite
 576 que d'autres; et y en a à qui il faut laisser le temps. Je suis là qu'un an en plus.

577 - Interviewer : *Oui.*

578 - Elena : C'est très frustrant d'ailleurs. Voilà.

579 - Interviewer : *Merci beaucoup.*

580 - Elena : Avec plaisir.

Annexe 11

Entretien 5

Muriel : exerce en collège d'une commune de 10 000 habitants.

Lieu : bureau de la C.P.E.

Date : 7 janvier 2014

Durée : 57'06''

1 - Interviewer : *Bonjour et merci de m'accueillir pour cet entretien. Ce qui m'intéresse, c'est*
2 *le travail du CPE en suivi individualisé des élèves. Au départ aussi, j'ai besoin de savoir dans*
3 *quel cadre tu es, pour que je le garde en mémoire.*

4 - Muriel : *Oui, comment je travaille, tu veux dire ?*

5 - Interviewer : *Oui, et depuis combien de temps, tu es dans cet établissement pour avoir un*
6 *petit peu la typologie de l'établissement.*

7 - Muriel : *D'accord. Donc, ça fait 12 ans que j'exerce ici, c'est ma 12^e année.*

8 - Interviewer : *Oui.*

9 - Muriel : *C'est un établissement situé dans une zone favorisée, favorisée sur le plan des*
10 *classes socio-professionnelles, je crois que c'est 47% ici de, d'enfants issus de... Ben je le sais*
11 *parce que, hier on a travaillé sur le projet d'établissement, et donc la chef hier m'a transmis*
12 *les, les chiffres, et du coup c'est pour ça que je sais que, par rapport au niveau académique, on*
13 *est euh, la typologie de l'établissement est quand même un petit peu particulière. C'est un*
14 *établissement, euh, favorisé.*

15 - Interviewer : *Oui, oui, bien sûr.*

16 - Muriel : *Par contre le fait que ce soit un établissement favorisé, je dirais que, pour le dire*
17 *très familièrement, il y a un délit de belle gueule, tu vois ! Sur le fait que, en tant que CPE, on*
18 *pourrait, c'est ce que j'ai ressenti moi au début quand je suis arrivée ici, de la part d'autres*
19 *collègues CPE : oh mais toi tu es à X..., donc y'a pas de problèmes. On en parlait encore hier*
20 *avec la collègue Copsy et qui me disait, mais pour un établissement comme celui-là, on a de*
21 *ces situations de gamins vraiment graves, quoi ! Alors on est un établissement en tout cas*
22 *favorisé, alors c'est vrai qu'on n'y risque pas sa vie, euh, encore que parfois, il y a des*
23 *situations épineuses, quand même à gérer. Donc je travaille avec, il y a 7 postes d'AED,*
24 *euh...enfin 7 postes, 7 personnes. Il y a 4 postes et demi. Voilà, pour être précise, donc en*
25 *moyenne j'ai 4 personnes et demie par jour. Donc ils ont leur bureau à eux, j'ai le mien, et on*
26 *communique régulièrement, je fais une réunion par semaine avec l'équipe des surveillants et*
27 *celui qui est de bureau, parce que je définis donc les postes, il y a une grille, elle est là. Donc*
28 *chacun a un poste à pourvoir, chaque jour. On fonctionne par demi-journée, c'est-à-dire que*
29 *par exemple le surveillant qui est de permanence la matinée, ne l'est pas l'après-midi. Il va*
30 *passer sur une autre fonction l'après-midi, donc il y a un roulement comme ça, et j'essaie en*
31 *début d'année, quand je réparties les tâches de le faire de façon équitable pour que les temps*
32 *complets aient un nombre de tâches égal entre eux, les mi-temps également. Donc on*

33 fonctionne comme ça, euh...sachant qu'il y a une très grosse demi-pension. Le temps de
34 midi-deux étant particulièrement difficile à organiser et que la moindre absence d'un
35 surveillant est forcément très pénalisante. Parce que j'ai 4 personnes qui sont présentes en
36 moyenne par jour mais il y a au minimum 5 postes à pourvoir. Donc forcément, y'a des
37 en...on jongle. On doit à chaque fois jongler, euh...

38 - Interviewer : *Oui, s'il y a un manquant...*

39 - Muriel : Voilà, donc, c'est, la cata. Ce qui fait que bon parfois je vais m'y coller. Ils sont
40 tous demi-pensionnaires pour ainsi dire. On doit avoir, je crois, 15 élèves qui sont externes.
41 Sur 543. Donc ça fait, ça fait une grosse gestion de la demi-pension. Et du coup, sur le plan
42 organisationnel, il y a quelques années de ça, on a séparé, on a fait 2 services. C'est-à-dire que
43 les 6^{ème}-5^{ème} terminent les cours de la matinée à 11h20 ; ils reprennent cette année à 12h50
44 et en fait, donc pendant 1 heure, on n'a que les 6^{ème}-5^{ème} à gérer. Et ensuite, à 12h15, ce sont
45 les 4^{ème}-3^{ème} qui sortent, qui finissent les cours. Donc il y a une demi-heure en fait où ils sont
46 en commun dans la cour. Parce que avant on avait pendant 2 heures de temps tous les élèves
47 confondus dans la cour, donc 500 gamins à gérer pendant 2 heures, c'était source de ...

48 - Interviewer : *C'est énorme.*

49 - Muriel : Ah, oui, puis de, de, des tas de disputes, de bagarres, de tas de choses. Donc en
50 ayant mis en place ce système là, ça a allégé nettement, enfin allégé, ça a permis en tout cas
51 que dans le midi deux, il y ait une plus grande souplesse de fonctionnement, qu'ils mangent
52 tous, voilà, à l'heure voulue, que, qu'il y ait moins de bagarres, etc.

53 - Interviewer : *Oui donc c'est plus apaisé ?*

54 - Muriel : C'est plus apaisé, vraiment. Alors là je ne reviendrai pas en arrière pour rien au
55 monde. Pour cette typologie d'établissement.

56 - Interviewer : *D'accord.*

57 - Muriel : Voilà ! Le fait que je sois là depuis 12 ans fait que j'ai quand même, avec les
58 collègues enseignants, une relation de confiance, je pense. De eux vis-à-vis de moi et moi vis-
59 à-vis d'eux, aussi. Et, euh, j'ai de bonnes relations avec la direction, aussi, qui a changé l'an
60 dernier. Enfin, la principale, c'est une, la principale est arrivée l'an dernier. Auparavant je
61 travaillais avec une principale, depuis, 9 ans. Voilà, donc. Je peux dire, moi je ressens, là, le
62 métier de CPE comme une courroie de transmission entre les différents partenaires. Qu'ils
63 soient parents, qu'ils soient profs, que ce soit la direction, j'ai, je ressens pas, moi, cette
64 opposition de principe qu'il y a parfois, vis-à-vis de la direction, vis-à-vis des profs, etc., euh,
65 et c'est très agréable de pouvoir travailler dans ces conditions- là justement. Et ça tient peut-

66 être aussi au fait que ça fait longtemps aussi que je suis là et que les gens savent comment je,
67 je fonctionne, et que oui, j'ai pas d'a- priori vis-à-vis de qui que ce soit, que ce soit le
68 personnel de direction ou des profs, euh. Donc ça aide.

69 - *Interviewer : Oui ça aide. C'est vraiment une équipe soudée.*

70 - Muriel : Oui. Ce qui ne veut pas dire que la direction avec les profs s'entende toujours bien,
71 etc., mais je crois avoir réussi ce pari- là, de réussir à passer chez les uns et les autres et de
72 passer plutôt bien, donc, et d'être entendue, je pense, même parfois, sur des positionnements
73 où je m'inscris en contre, hein ? Que ce soit vis-à-vis de la direction, ou vis-à-vis des profs, et
74 j'ai cette chance de pouvoir dire quand je suis pas d'accord avec les gens, ici. Mais de le faire
75 sans polémique, et ça peut arriver, des fois qu'on ait un peu des clash, ou quoi ! Mais, mais je
76 trouve ça très appréciable de pouvoir dire ce que je pense, que ce soit en CA, que ce soit,
77 enfin partout, quoi. Je pense que là, en tant que CPE, je, je me sens comme une personne
78 ressource en tous les cas.

79 - *Interviewer : D'accord. Et vis-à-vis des élèves, alors ?*

80 - Muriel : Vis à vis des élèves, bon, ben ils me connaissent évidemment, depuis un certain
81 temps. Je pense que j'ai, ah...

82 - *Interviewer : Une réputation ?*

83 - Muriel : Et puis y'a des fratries. J'ai une réputation, oui c'est vrai, et puis qui m'est
84 transmise aussi par ce que me disent les surveillants, par ce que me disent les profs et puis par
85 ce que me disent les parents, également. Donc, je sais que je suis craint, crainte, par les
86 gamins ; mais en même temps, je pense qu'ils savent venir me trouver quand ils ont un
87 problème aussi. Donc pour moi c'est un métier où l'autorité est nécessaire, vis-à-vis des
88 gamins. Dire non, c'est forcément nécessaire et pas seulement vis-à-vis des gamins. Euh...et,
89 mais où on peut concilier quand même une bienveillance et une autorité. Ça me semble,
90 même, pour moi, fondamental ; d'être à la fois- là pour rappeler, euh, ben les limites, les
91 incarner même, et puis à la fois apporter une aide, un soutien, voilà. Et là pour moi ce qui est
92 très important, c'est la relation que j'ai avec l'AS, avec la Copsy et l'infirmière. On travaille
93 vraiment, vraiment ensemble. Et donc, on a, une fois par mois, on fait une cellule de veille, là
94 il y a la principale qui y assiste aussi. Où on évoque les cas, de situations de gamins sur
95 lesquelles on travaille vraiment ensemble. Par rapport aux entretiens notamment, avec la
96 collègue AS, on est à un tel degré de partage, je dirais que, *[rire]* on s'attribue parfois les
97 rôles quand on sait, quand on connaît certaines situations, soit c'est elle qui va commencer
98 l'entretien, et puis elle me demande à moi d'arriver ensuite, d'intervenir, ou parfois on

99 inverse, et c'est moi qui, euh... cueille un petit peu les parents, ou le gamin, qui ensuite dirige
100 vers elle. On fait des entretiens ensemble, très, très souvent. Euh...donc ça c'est plutôt, moi je
101 dirais, ce type d'entretien- là qu'on a avec l'AS, c'est dans les cas, dans les situations
102 difficiles, de conflits familiaux ou de violence, ou de, voilà. Là je travaille vraiment avec
103 l'assistante sociale. Avec la COPSY aussi. Pas plus tard qu'hier on a eu un entretien, voilà :
104 elle a démarré, elle, un entretien avec un gamin qui va pas bien, et elle m'a demandé de la
105 rejoindre, parce que, ben parce que, c'est vrai que je le connais bien, et que comme je suis là
106 tous les jours, là encore, la notion de transmission de l'information, dans notre équipe, là, est
107 vraiment très importante, parce que je vais repérer, et ensuite, soit elles reçoivent seules le
108 gamin, soit parfois donc on fait des entretiens ensemble. Ça c'est très, très régulier ; on le fait
109 très souvent.

110 - *Interviewer : D'accord.*

111 - Muriel : Avec les profs, alors, là c'est un entretien de recadrage, aussi du gamin ; là je
112 propose souvent au prof de le faire ensemble. Et on le fait souvent, soit avec les PP, ou bien,
113 avec le prof qui a eu des problèmes avec le gamin. Moi j'ai le sentiment parfois que quand la
114 situation est crispée, où y'a, euh, le prof tu sais qui te dit, oui je peux plus, lui je le supporte
115 plus, etc.

116 - *Interviewer : Oui.*

117 - Muriel : Parfois de faire un entretien de médiation, quelque part, ça aide à débloquer
118 vraiment des situations. Quand le gamin arrive et te dit : « ce prof de toute façon il m'aime
119 pas », et que toi tu as connaissance de ce prof et que tu as pas ce sentiment- là. Alors tu peux
120 avoir un collègue qui est en lutte, hein ? Avec un gamin, et qui, avec qui, ça passe mal, mais
121 de faire cette médiation, moi je trouve que ça apporte beaucoup. Les collègues en tout cas, en
122 sont souvent satisfaits. Parce que ils partent en te disant : « ben tu vois, il est complètement
123 différent, quand je le vois là, voilà ». Et c'est vrai que, comme ils ont souvent la vision
124 globale de la classe, de faire des entretiens, c'est pas quelque chose pour les profs en tout cas
125 c'est pas quelque chose pour les profs qui est facile. C'est pas quelque chose dans laquelle,
126 enfin moi je le sens ici, dans lequel ils sont à l'aise. Hier encore, une collègue qui est venue
127 pour me parler de 2-3 gamins, et puis elle me dit, ben tu vois, moi je me sens pas de lui
128 demander comment il va, etc., parce que je lui disais, tu sais, il y a telle et telle situation ;
129 mais elle était euh, du coup elle a pris acte quand même. Je pense que ça pourra l'aider, je dis
130 pas que c'est magique hein, à ce que ça se passe mieux. Donc les entretiens, je te dis, y'a ceux

131 que je fais donc avec AS, COPS, ce serait plus ceux qui s'approcheraient de l'entretien de
 132 révélation, dans ce cas- là.

133 - *Interviewer : Oui.*

134 - Muriel : Ou quand on doit annoncer, quand on doit annoncer par exemple, qu'on va faire
 135 soit une IP, ou qu'on veut conduire les gens vers un accompagnement éducatif, tu vois, que
 136 l'AS va, va déclencher derrière : voilà on le fait souvent ensemble. Annoncer qu'on va faire
 137 un signalement, on le fait souvent à deux, enfin on le fait tout le temps à deux.

138 - *Interviewer : Parce que ça vous paraît plus, plus facile à annoncer ?*

139 - Muriel : Oui, parce qu'on a des visions complémentaires, parce que parfois quand on sait
 140 que, on a affaire à des familles retors tu vois, on préfère être à deux. Parce qu'on en a
 141 quelques-unes quand même, ou quelques-uns, là, de parents avec qui il vaut mieux être
 142 méfiant. Donc on fait régulièrement ce genre de, d'entretien à deux. Et c'est vrai que parfois
 143 c'est moi qui endosse, pas le mauvais rôle, c'est pas ça, mais qui annonce quand même, ben
 144 que non, non c'est pas possible.

145 - *Interviewer : Tu rappelles le cadre, là, la limite.*

146 - Muriel : Oui, alors, et elle ensuite elle arrive pour parler de l'aide qu'on peut mettre en
 147 place, de ce qu'on peut proposer à la famille. Elle sera là cet après-midi. Donc c'est vrai
 148 qu'on travaille, vraiment en étroite collaboration, sur toutes ces situations-là.

149 - *Interviewer : D'accord.*

150 - Muriel : Et donc je te dis, l'entretien de recadrage, je les mène souvent avec, en présence des
 151 professeurs, je leur propose. Euh...ce qui empêche pas, c'est pas juste, je remonte les bretelles
 152 au gamin pour faire plaisir au prof, quoi hein ? C'est aussi faire comprendre au prof que la
 153 situation, euh... L'avantage que j'ai en étant depuis douze ans ici, c'est que je les connais les
 154 gamins. C'est un petit collège quand même, parce que 500 élèves c'est à taille humaine. Et
 155 j'arrive, enfin, on arrive tous ensemble, d'ailleurs. C'est rare qu'une situation nous échappe,
 156 tu vois ! Soit les profs me disent : tu sais celui-là je le sens pas, etc. C'est rare qu'on ne soit
 157 pas au courant. Je ne dis pas qu'on sait tout, mais qu'on ne soit pas au courant en tout cas
 158 d'une situation problématique. Donc cette connaissance que j'ai, moi, de l'élève, que j'ai pu
 159 recevoir seule, etc., je peux leur en faire part, à certains collègues, pas à tous évidemment, et,
 160 euh, et du coup, eux, ça leur permet de, de voir le gamin autrement aussi. Donc y'a à la fois le
 161 rappel de la règle, que, que je fais, systématiquement, hein, quand c'est un gamin qui a posé
 162 problème, etc., donc le rappel du cadre. Moi je commence toujours l'entretien en disant : est-
 163 ce que tu sais pour quelle raison je veux te recevoir ?

164 - Interviewer : *Ah oui !*

165 - Muriel : Euh, voilà. Donc en général, ils sont méfiants : non, j'sais pas, euh, enfin voilà.
166 Donc je rappelle ce qui a pu se passer. Soit j'ai le support du rapport qu'a rédigé le professeur,
167 ou parfois je ne l'ai pas non plus, mais tu vois, le professeur est venu me parler, euh, voilà.
168 Donc soit je le convoque pour l'informer qu'on va faire, qu'on va avoir un rendez-vous avec
169 le professeur. Soit parfois je le convoque et le professeur est déjà là, avec moi. Euh...ça passe,
170 le plus souvent oui c'est ça. Il y a aussi des AED quand même, hein, qui me signalent aussi
171 des gamins qui ont posé problème et que je reçois. Parfois avec des AED. La difficulté des
172 entretiens quand c'est comme ça, c'est que les AED ont souvent, arrivent par exemple entre
173 midi et deux, quand c'est lourd à gérer pour eux. Ils me disent : vous pouvez le recevoir ? Il
174 faudrait que je le reçoive de suite, tu vois ?

175 - Interviewer : *Oui, à chaud ?*

176 - Muriel : A chaud ! Et je leur répète régulièrement qu'il ne faut pas, gérer à chaud, sauf cas
177 grave, exceptionnel où il faut de suite. Voilà, donc, donc en général, c'est ces situations-là où
178 je demande quand même, je vois l'AED seul, en lui demandant ce qui s'est passé, qu'il
179 m'explique, etc. Et soit je pense qu'il est assez calme pour qu'on voie le gamin ensemble, ou
180 alors je vois le gamin seule ; ça se termine souvent par, euh, une demande de présenter des
181 excuses ; et pas forcément une demande de sanctions, enfin de punitions à la clé après. Je
182 crois même que je dois être celle dans l'établissement qui met le moins d'heures de retenue,
183 etc, hein, tu vois ! Parce que, je trouve qu'un entretien, si, s'il est bien conduit, si le
184 gamin...S'il est bien conduit, vraiment éducatif, si le gamin comprend la faute qu'il a
185 commise, est dans une démarche de réparation, ça ne sert pas toujours, tu vois, de mettre des
186 heures de retenue, etc. Donc par contre, quand il y a eu un clash par exemple, donc pour
187 lequel, donc je reçois peut-être le gamin dans l'heure qui suit, ou quoi. Ensuite, la semaine qui
188 suit, donc je vais le revoir, pour voir où ça en est. Je verrai l'adulte avec qui il y a eu
189 problème, ou les autres élèves. Euh, je fais, moi, ce que je fais systématiquement quand ce
190 sont deux élèves par exemple qui se sont battus ou disputés- là il y a sanction en général, ou
191 punition- mais par contre je les reçois séparément dans un premier temps ; ensuite je les reçois
192 ensemble. Chez les plus jeunes, généralement ça se termine par, on se serre la main. Donc en
193 rappelant à quoi ça sert de se serrer la main. Donc ils savent ici, donc c'est un engagement à
194 ce que ça cesse entre eux, etc., et une semaine ou quinze jours après, je les revois ensemble,
195 ou séparément parfois, pour demander où ça en est, comment ça va, etc. Donc ça je le fais
196 systématiquement. Donc après faire une typologie de tous les entretiens qu'on peut avoir. Je

197 dirais moi, qu'il y a, voilà la bagarre entre les gamins, la dispute, ou tu dois un peu à chaud
198 quand même, intervenir. Y'a, euh, la, tu sais ce qui fait actuellement, la lutte contre le
199 harcèlement, là ? Avant les vacances, du coup j'ai reçu des tas d'appel de parents qui
200 pensaient que leur enfant se faisait...

201 - *Interviewer : Harceler ?*

202 - Muriel 5 : Ah oui, ça a eu un effet ! Moi ça fait déjà deux ans que j'y travaille, quand même
203 sur le harcèlement, avant même ! Où avec les collègues déjà, tu vois, l'AS, tout ça, l'an
204 dernier, on a fait une sensibilisation sur toutes les classes. Avec une heure on a utilisé, tu sais,
205 les trois films. Donc on a fait déjà un travail là-dessus, on continue à le faire cette année. Mais
206 donc, c'est vrai que le harcèlement, dans son, enfin, son existence la plus courante, c'est-à-
207 dire, je me moque du nom de famille, ou de l'apparence physique, etc., ça c'est quelque chose
208 qui est très, très régulier, dont les gamins n'ont pas forcément conscience de la portée de
209 l'impact, tu vois, que ça peut avoir. Et le fait, la plupart du temps ils te disent, mais, j'étais pas
210 tout seul à le faire ! Tu vois, quand tu les reçois et c'est là le problème. Euh, donc ça, la
211 moquerie, le, quand c'est un tout petit groupe, ou que ça concerne deux –trois élèves, c'est
212 assez facile à gérer. Après quand ça devient vraiment, tu vois, un gamin qui suscite, pour des
213 tas de raisons, et c'est bien plus difficile là, au niveau des entretiens, parce que les autres
214 gamins ils nous disent oui, mais il nous fait quand même ceci. Dans la personnalité du gamin
215 qui est harcelé, il y a quand même quelque chose.

216 - *Interviewer : Quelque chose qui suscite ?*

217 - Muriel : Oui. Et tu sais, on a eu la réunion de bassin, et il y a l'inspecteur qui est venu nous
218 en parler, en nous disant qu'il fallait éradiquer le harcèlement. Il a eu une façon de nous en
219 parler, j'allais dire de façon très schématique et manichéenne, tu vois ? Il y a le harceleur et le
220 harcelé. C'est bien plus complexe que ça ! Sinon ça serait facile, quoi !

221 - *Interviewer : Bien sûr, oui.*

222 - Muriel : Donc ces entretiens –là, ça se fait pas en deux coups de cuiller à pot, et voilà, et
223 tout est bien, ils se serrent la main en partant. C'est bien plus compliqué, c'est bien plus long,
224 euh, et puis, il y a le volet psy, là-dessus, qui est très important à mon sens, parce que la
225 personnalité encore une fois du gamin qui se fait harceler, c'est, elle n'est pas anodine. Je ne
226 dis pas qu'il est responsable, tu vois ! Mais il y a quand même dans, dans ce qu'il dégage,
227 dans ce qui émane de ce gamin, par son éducation, par des tas de choses, hein ? Et là, en tant
228 que CPE on n'est pas toujours armés tu vois ? On peut sentir, on peut, mais après quels outils,
229 là pour le coup, utiliser, et comment aider le gamin ? Là...

230 - Interviewer : *A changer ?*

231 - Muriel : Oui. Et là, là c'est du suivi individualisé au long cours là, que tu, qu'on met en
232 place, là tu vois. Pour moi c'est ça le plus compliqué. Donc ça me dérange un peu, là ce
233 battage médiatique qu'on fait autour du harcèlement, parce que ça fait longtemps quand
234 même qu'on y travaille, c'est pas apparu en 2013, là tu vois, le harcèlement, ça fait
235 longtemps. Et quand j'entends, tu vois nos IPR, dire, allez, faut éradiquer, oui, enfin ça
236 restera des mots dans ce cas.

237 - Interviewer : *Oui, il y un phénomène très humain, là comme tu dis.*

238 - Muriel : Ben oui ! Et ça relève du psy, là, vraiment ! Et là oui, on n'est pas forcément...

239 - Interviewer : *Et quand tu dis que tu perçois justement chez des élèves, qui seraient plutôt*
240 *des victimes, des éléments communs à ces victimes, tu arrives à en discuter avec eux ?*

241 - Muriel : Oui, oui. Moi je l'aborde avec le gamin. Enfin, j'essaie déjà de lui faire, à lui,
242 prendre conscience. Je veux pas, non plus, induire les choses. Donc j'essaie déjà de les, de lui
243 demander, d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ? Qu'est-ce qui fait que ? On essaie un
244 petit peu de, de débroussailler, comme ça. Mais très souvent, c'est difficile, hein, pour un
245 gamin, d'arriver un petit peu, à se regarder, à se voir agir, etc., c'est assez difficile. Mais en
246 tout cas, on essaie de le faire. Euh, moi je prends toujours contact avec les parents aussi. En
247 général, tous les, je te dirais pas les entretiens pour les broutilles, les pipi-caca du quotidien,
248 mais quand je sens qu'il y a mal-être, etc., là je d'abord je demande au gamin si ses parents
249 sont au courant, s'ils savent que, que ça ne va pas ou quoi. Bien souvent les parents ne savent
250 pas, le gamin n'ose pas le dire aux parents. Parce que, eh ben euh, avouer qu'on est en
251 difficulté à ses parents, ben c'est pas évident du tout, reconnaître ça, sa difficulté avec les
252 autres, ne pas être bien dans son groupe classe, être à part, etc., c'est vachement dur à dire,
253 quoi !

254 - Interviewer : *Oui, à dire oui. Surtout à ses parents.*

255 - Muriel : Surtout à ses parents. Donc là en général je demande au gamin, est-ce qu'il veut en
256 parler lui, ou est-ce qu'il préfère que ce soit moi qui en parle. Souvent il me demande d'en
257 parler moi. Donc soit ça se fait, euh, donc je sollicite les parents pour avoir un rendez-vous,
258 où on évoque tout ça. Généralement le gamin ne veut pas être là.

259 - Interviewer : *Ah oui ?*

260 - Muriel : Ouais, j'ai souvent ça, mais, je veux pas y être. Alors voilà mais je le fais venir
261 après, quand même. Et je conviens avec le gamin de ce qu'il est d'accord pour que je dise.

262 - Interviewer : *Pour qu'il sache ce que tu vas dire en fait ?*

263 - Muriel : Qu'il sache, voilà. Pour qu'il sache, parce que c'est lui le principal concerné. Quand
 264 il n'est pas là. Alors après quand il est là, je me mets quand même d'accord avec lui, sur ce
 265 qu'on peut évoquer, parce que parfois, quand tu fais un entretien comme ça, ça va loin vers la
 266 confiance quand même, et son ressenti, etc. ! Il a pas forcément envie que tout soit dit, ou
 267 pas.

268 - Interviewer : *Ça veut dire qu'il y a une relation de confiance très forte qui se noue entre*
 269 *l'élève et toi ?*

270 - Muriel : Je crois, je pense. C'est pas seulement mon ressenti, là. C'est par rapport à ce que
 271 me disent mes collègues, l'assistante sociale, la COPSY. Et par rapport, justement, je te disais
 272 tout à l'heure, j'ai vraiment moi le sentiment, ici, de servir à quelque chose. Tu vois ! Et
 273 d'être, c'est, c'est en tout modestie, hein, vraiment que je le dis. Mais hier, tu vois, on a fait
 274 un entretien avec la COPSY. Elle est venue me voir ; on suit un gamin qui est en quatrième et
 275 qui va pas bien depuis plusieurs mois, et euh, j'ai déjà vu les parents, il a un suivi psy et tout
 276 ça. Et régulièrement, là c'était la reprise et je pense que c'était lié à ça, il vient me voir pour
 277 me dire, ça va pas, je me sens pas d'être avec les copains, je veux pas, il est très très inquiet
 278 sur sa scolarité alors qu'il a de très bons résultats. Euh, et donc, et donc il y a une relation de
 279 confiance, je pense, qui s'est établie avec lui, mais en même temps, hier donc, c'est ma
 280 collègue qui l'a récupéré, euh, la COPSY. Elle me dit, écoute, il est dans un état, ça fait déjà
 281 bien vingt minutes que je suis avec lui. Et il utilise tout le temps les mêmes mots, c'est tout le
 282 temps la même chose qui revient, et comme elle, elle avait eu un contact avec la famille, avec
 283 la maman, qui s'était très mal passé, elle voulait que, que je vienne, et qu'on appelle
 284 ensemble la maman. Et que je voie le gamin. Et donc quand je suis arrivée, il était
 285 complètement comme ça [*mime la posture de l'élève*], et recroquevillé comme ça, et par la
 286 connaissance que j'ai de lui, moi je suis arrivée, et en, si tu veux en étant, je lui ai dit alors
 287 comment tu vas aujourd'hui ? Alors c'est vrai ça a pas l'air d'être la grande forme ! Tu vois
 288 j'utilise pas mal l'humour. Donc il s'est mis à sourire. Et là la COPSY lui dit : eh ben dis
 289 donc, il suffit que madame ... [nom de la CPE] arrive pour que tu te mettes à sourire ! Donc
 290 c'est vrai que l'humour, moi c'est quelque chose que je manie, pas toujours, hein, on n'est pas
 291 toujours non plus le clown de service. Mais du coup ce gamin- là, moi mon rôle hier, ça a été
 292 de le booster, de lui dire : écoute, objectivement, si on regarde, alors quels sont les problèmes
 293 qu'il y a aujourd'hui ? Euh, voilà, ça, ça, bon, je lui dis écoute, moi je te donne mon avis, si
 294 on gradue un peu la gravité de tout ça, toi tu te situes où ? Donc lui était à dix. Je lui dis, tu
 295 vois, moi, je serais plutôt à, allez, 4, 5 sur 10. Bon ben d'accord. Et, et, et donc c'était plus

296 dans : le dynamiser un peu, lui faire prendre conscience que ce qu'il avait vécu hier, c'était
 297 pas forcément quelque chose de grave, mais sans que ce soit moi qui lui dises, bon allez,
 298 c'est pas grave, hein ! Tu vois, c'était pas lui dire ça, non plus...

299 - *Interviewer : C'est de lui faire...*

300 - Muriel : C'est de lui faire prendre conscience. Déjà pointer toutes les choses qui n'allaient
 301 pas selon lui. Pointer toutes celles qui vont bien aussi. Euh, et au final, euh, ben il était plus
 302 requinqué, ça allait mieux. On a parlé de ce qu'il avait fait pendant les vacances. Si tu veux,
 303 c'est vrai que j'en arrive parfois à leur dire : quand tu m'as dit que ça allait pas, etc., je leur
 304 dis, tu sais, euh, ben moi non plus, ce matin, franchement j'avais pas envie, etc. Alors du coup
 305 tu vois, je dis pas qu'il faut parler de soi, euh, de façon intime. Mais juste dire, ben tu sais ce
 306 que tu ressens, tu es pas le seul à le ressentir aussi, quoi ! La reprise c'est difficile pour tout le
 307 monde, etc. Donc j'ai dit tu sais ce matin, moi, quand le réveil a sonné, franchement, j'étais
 308 pas à la fête non plus ; et, mais je peux me le permettre, avec certains, gamins, avec lesquels
 309 je sais que ça va marcher. C'est par cette connaissance que j'ai des gamins, je sais si l'humour
 310 va fonctionner, si... Et hier on en parlait avec la COPSYP, elle en a déduit la même chose elle
 311 aussi. Ce gosse-là, euh, si tu veux, il pourrait passer sa journée dans mon bureau, tu vois où
 312 tu lui tiens la main pendant qu'il pleure, quoi ! Mais, qu'est-ce que tu lui apportes- là ? Enfin
 313 à mon sens, rien !

314 - *Interviewer : Oui, y'a pas d'issue, là.*

315 - Muriel : Ben non ! Parce que si tu le laisses, alors il a déjà un suivi psy. Et d'après la
 316 COPSYP, elle me dit là, que d'après elle, c'est la, elle dit on doit, d'après elle la psy qui le suit
 317 n'est pas du tout interventionniste, ne lui parle pas, c'est-à-dire que c'est le gosse qui arrive,
 318 qui...

319 - *Interviewer : Qui déballe !*

320 - Muriel : Qui déballe, oui. Ou pas. Et, et d'ailleurs elle me disait qu'elle avait bien envie
 321 d'appeler la maman pour lui dire que d'après elle c'était pas la bonne méthode avec X parce
 322 que sinon...

323 - *Interviewer : Ça peut durer ?*

324 - Muriel : Ben ça peut durer comme ça, très très longtemps, quoi ! Voilà ! Donc voilà le genre
 325 de choses que je peux faire dans un entretien de ce type- là. Tout est affaire de situation et, je
 326 veux dire, je peux piquer une colère aussi, parce que vraiment, euh, je trouve que ça va pas
 327 du tout. Je crois qu'ils les craignent aussi, mes colères. Parce que je crie pas beaucoup, par
 328 contre j'ai la voix qui porte tu vois !

329 - Interviewer : *Qui porte, oui.*

330 - Muriel : Donc, mais je crie assez peu, donc quand je crie, euh, en général, euh...

331 - Interviewer : *C'est que c'est grave.*

332 - Muriel : C'est que c'est grave. Et ils comprennent que là, il faut s'arrêter là. J'ai pas de

333 problèmes d'autorité avec les gamins tu vois, ils m'obéissent quand même facilement. Il suffit

334 que j'entre dans la permanence tu vois, elle est juste à côté, mais enfin là ils sont au réfectoire

335 parce qu'ils sont trop nombreux, je pense. Euh...Y'a le silence qui se fait, mais en même

336 temps, je fais des choses, tu vois, j'anime la formation des délégués, je continue à le faire

337 aussi, où ils me voient autrement également, je suis plus dans l'animation, dans le jeu avec

338 eux. J'ai la chance de, chaque année je pars, j'accompagne un voyage.

339 - Interviewer : *Scolaire ?*

340 - Muriel : Scolaire, voilà, ils me connaissent autrement aussi, et c'est ça qui établit, je pense

341 cette confiance. Je pense. Et surtout j'essaye d'être toujours juste. Alors après c'est tu as

342 toujours une interprétation, de la situation, de ce que tu vois, mais j'essaie toujours d'être

343 juste, et je pense qu'ils le savent.

344 - Interviewer : *D'être juste quand tu prends une décision ?*

345 - Muriel : Dans la prise de décision, dans, le fait tu vois, de les recevoir systématiquement,

346 quand il y a un problème entre les gamins, mais de les voir séparément, et ensuite de les voir

347 ensemble, moi je pourrais pas fonctionner autrement. Tu vois, je peux pas, euh, recevoir juste

348 un gamin pour lui dire, voilà, t'as telle sanction, parce que t'as fait tel truc, où on n'a pas

349 évoqué, on n'a pas décortiqué, comment on aurait pu régler autrement. Euh, enfin, pour moi,

350 si c'est juste poser une sanction pour poser une sanction, ça, j'en vois pas l'intérêt. C'est pas

351 comme ça que je conçois en tout cas le, le métier.

352 - Interviewer : *Oui, le rappel du cadre, ce n'est pas...*

353 - Muriel : Ben ce n'est pas une fin en soi !

354 - Interviewer : *Ce n'est pas une fin en soi. Ce n'est pas un moyen non plus ?*

355 - Muriel : Non, non. C'est pour ça que je te dis, ça ne finit pas forcément toujours par une

356 punition. Si je sens vraiment que le gamin a pris conscience de certaines choses, en en

357 discutant avec d'autres camarades ou seul avec moi, ou quoi, il m'arrive de leur dire on en

358 reste là pour cette fois-ci, par contre si ça devait se reproduire, là, je pourrais pas faire

359 autrement que, d'en parler, euh, à tes parents, enfin selon la situation, ou à la direction, si ça,

360 pour moi ça relève de quelque chose de plus grave, voilà. Mais, mais c'est pour ça, ça me

361 prend du temps, et je t'avoue que j'ai pas beaucoup le temps de sortir de mon bureau parce

362 que, ben des situations de bagarre, ou de conflit, tu en fais tout le temps de la gestion de
 363 conflit, tout le temps ! Et, même dans un établissement comme celui-là. Donc, donc je passe
 364 beaucoup de temps à recevoir les gamins.

365 - Interviewer : *D'accord, oui. Et quand tu les reçois, est-ce que tu penses que tu as une*
 366 *manière de faire, une posture particulière qui est, que tu as établie ? Ou est-ce que tu arrives*
 367 *à, à te dire, ben voilà, comment tu arriverais à expliquer la manière dont tu reçois un élève*
 368 *quand il arrive dans le bureau ; si par exemple une jeune collègue devait prendre ta place, et*
 369 *puis tu ne voudrais pas qu'elle abîme trop ton travail ?*

370 - Muriel : Alors là, c'est difficile, attends, de dire à une collègue, CPE, il faut que tu fasses à
 371 ma façon à moi. Tu peux pas faire ça.

372 - Interviewer : *Oui, tu veux faire du mieux possible parce que tu t'es rendu compte que ça*
 373 *marchait.*

374 - Muriel : Avec un stagiaire ça oui, tu peux le faire.

375 - Interviewer : *Avec un stagiaire par exemple ?*

376 - Muriel : Je le faisais d'ailleurs avec X... le cadre précis, moi c'est : déjà le gamin, tu ne le
 377 fais pas attendre deux heures à l'extérieur, là. Si tu es en entretien déjà, tu sors pour
 378 t'apercevoir, si y'a pas des gamins qui t'attendent ou quoi. Si tu n'as pas le temps de les
 379 recevoir, eh bien, tu leur dis d'aller voir les surveillants, ils remontent en classe parce que,
 380 enfin. Voilà, y'a déjà ça tu vois. C'est prendre en considération, l'être qu'il est, quoi hein ! Et
 381 je le fais aussi avec des adultes. Tu laisses pas des... Je l'ai vu dans des établissements où tu
 382 as une ribambelle de gamins qui poireautent pendant... Je l'ai vu à X... notamment, qui
 383 poireautent pendant une heure. Je trouve que c'est, c'est pas correct de faire ça, tu vois. Alors
 384 c'est vrai qu'on est souvent pris dans ce qu'on fait. Moi j'ai la chance avec les surveillants, ils
 385 le savent. Donc les surveillants, si moi je suis occupée, que je suis vraiment dans un entretien
 386 tu vois important, ou grave ou quoi, les surveillants ont l'habitude de venir voir les gamins
 387 qui sont là, est-ce que vous avez été convoqués, par qui, etc., bon ben madame ... [nom de la
 388 CPE] n'a pas le temps. Voilà, ou je leur passe un coup de fil, en leur disant, écoutez, là y'a
 389 des gamins, il faut les faire remonter, je ne pourrai pas les voir. Donc déjà, tu vois,
 390 formellement, y'a ça. Ensuite, quand ils entrent, selon ce qu'ils ont fait, y'a le petit temps, tu
 391 vois, euh...d'autorité, je veux dire, quand ils entrent parce que, je sais pas, ils ont fait une
 392 bêtise, ou quoi, je les invite pas à s'asseoir immédiatement. Donc d'abord ils sont là debout.
 393 Et quand y'en a qui entrent et d'autorité viennent, et s'assoient, tu vois, comme ça, je leur
 394 demande si je les ai invités à s'asseoir. Alors oups, là ils se relèvent. Ça c'est quand je dois

395 leur remonter les bretelles, tu vois, pour bien marquer que, l'autorité c'est moi, c'est moi qui
 396 décide, voilà. C'est, c'est des choses bêtes, mais euh...

397 - *Interviewer : C'est symbolique ?*

398 - Muriel : C'est symbolique. Voilà. Donc voilà, quand c'est, pour ce genre d'entretien. Alors
 399 ensuite, si c'est un entretien, où le gamin, par exemple un parent m'a appelé en me disant
 400 mon gamin va pas bien en ce moment, il faudrait que vous le voyiez ou quoi, parce que on
 401 sent que, avec ses camarades ça va pas. Donc je le fais entrer, évidemment je l'invite aussitôt
 402 à s'asseoir. Je lui demande s'il sait pourquoi il est là. Si ses parents l'ont mis au courant qu'ils
 403 m'avaient appelée. Parfois les parents me disent, on ne veut pas, que. Moi, je dis chaque fois
 404 aux parents, moi j'aime pas euh, débarquer, et faire comme si je n'étais au courant...

405 - *Interviewer : Comme si tu n'étais au courant de rien ?*

406 - Muriel : Oui, parce que cette relation de confiance, tu l'établis pas comme ça, sinon, avec les
 407 ados, euh, pas seulement les ados, quoi.

408 - *Interviewer : Oui*

409 - Muriel : Donc, moi je demande en général, je dis aux parents écoutez, je préfère que vous
 410 disiez à votre enfant que je suis au courant, que je vais demander à le voir, mais pas le
 411 recevoir comme ça, euh, voilà ! Donc là je lui explique en général que j'ai été contactée, ou, si
 412 c'est un parent, mais si c'est des surveillants qui m'ont dit, celui-là on le sent pas bien, je dis
 413 voilà il y a des adultes qui m'ont, qui trouvent qu'en ce moment tu vas pas bien, et c'est pour
 414 ça que j'ai voulu te voir. Pas parce que tu as fait une bêtise. Parce que souvent, le réflexe :
 415 qu'est-ce que j'ai fait, madame ? Je leur dis, non, non, tu sais je ne reçois pas seulement ceux
 416 qui font des bêtises, voilà. Donc je rappelle toujours pourquoi il est là, qui me l'a adressé, qui
 417 pense que ça va pas, ou est-ce que c'est moi, tu vois à l'issue du conseil de classe aussi, ça
 418 peut être des collègues qui ont dit tu vois celui-là, ça va pas, ou quoi, et du coup je décide de,
 419 de le recevoir. Donc y'a ces situations- là. Donc je rappelle toujours pourquoi il est là,
 420 pourquoi j'ai décidé de le voir, je rassure. Ça démarre toujours comme ça.

421 - *Interviewer : D'accord.*

422 - Muriel : Toujours, en rappelant pourquoi j'ai décidé de le faire venir.

423 - *Interviewer : Oui.*

424 - Muriel : Voilà. Pendant l'entretien, moi je lui laisse, je laisse beaucoup parler, s'exprimer.
 425 J'aiguille, évidemment, parce que je suis pas psy, hein ? Pratiquer, euh, voilà assieds-toi.
 426 Enfin voilà. Oui c'est de l'écoute active, en essayant d'aiguiller, de, de, tu vois avec ce gamin
 427 là que je suis, et je le fais avec tous, c'est-à-dire, ce système- là, de dire que, bon, quelles sont

428 les choses qui vont pas bien ? Quelles sont les choses qui vont bien également ? Ça leur
429 permet aussi de, de voir qu'il y a des choses également qui vont bien. Parce qu'ils sont quand
430 même, pour certains, dans le « ben, y'a rien qui va ». Voilà. En général je leur demande au
431 cours de l'entretien s'ils se sont déjà fait aider, s'ils ont l'habitude de parler d'eux, etc. Ça
432 c'est pour les aiguiller après vers les collègues, COPS Y, assistante sociale, selon ce dont ça
433 relève. Donc, à la fin de l'entretien quand je leur en parle, je leur dis qu'on travaille ensemble
434 et que ça serait bien qu'ils le rencontrent aussi. Les parents, évidemment, sont au moins
435 incontournables, mais après à ça dépend de la situation, là aussi. Euh, donc chaque fois,
436 comme je te disais tout à l'heure, je leur demande si les parents sont au courant. Comment
437 est-ce que d'après eux les parents vont réagir ? Est-ce qu'ils veulent que ce soit moi qui
438 informe ? Est-ce que c'est eux qui s'en occupent ? Si c'est eux qui s'en occupent, je leur
439 demande de, je leur laisse 2-3 jours, et je leur dis, tel jour, il faut que tes parents m'appellent,
440 pour que je sache...

441 - *Interviewer : Une échéance ?*

442 - Muriel : Oui, après de façon pratique, tous mes entretiens, je prends systématiquement des
443 notes sur ce qu'ils me disent. Je pense que eux ça leur permet de voir que tu prends en
444 considération ce qu'ils te disent, le fait de noter, je pense que, voilà. Des fois, tu sais : « là
445 vous avez mis que ? » [rire]. Voilà. Et puis pour moi ça m'aide à fixer, aussi. J'utilise assez
446 peu, euh, pour le suivi des gamins, j'ai cette chance- là de mémoriser énormément. Donc
447 j'utilise très peu le suivi informatique et puis je veux pas qu'il y ait des traces, tu vois des
448 entretiens de révélation au quoi. Je veux pas qu'il y ait de trace. Des signalements oui, je les
449 fais, voilà. Mais après, les entretiens, enfin, les situations de gamin, tout ça, je sais pas, peut-
450 être que d'autres CPE font autrement, mais, je mémorise énormément. Donc je sais les
451 situations de divorcés, les quest..., tu vois les situations un peu problématiques, etc. euh...

452 - *Interviewer : Oui, pas besoin de garder trace écrite de tout.*

453 - Muriel : Non, non, non. Par contre, quand, oui, il y a un gros problème de discipline, ou, en
454 entretien... L'avant-veille des vacances on a eu un père qui est venu qui a frappé sa gamine
455 dans..., tu vois, là, je consigne tout. Parce que si j'ai une IP à faire derrière, il faut qu'il y ait
456 des faits, qu'il y ait des propos, qu'il y ait, euh, voilà ! Donc là je consigne tout. Après je mets
457 les grandes lignes, quoi, mais je note tout. J'ai mon cahier donc, où chaque jour, donc les
458 choses que j'ai faites, les convocations de gamin, les familles que j'appelle, les, enfin voilà,
459 tout ça je l'ai, systématiquement. Je mets quand même dans le logiciel qu'on a, je mets au
460 moins que j'ai vu l'élève, tu vois juste la date, les rendez-vous. Voilà, mais pas plus que ça.

461 Ou alors si c'est des choses anodines, enfin qu'il a pris une heure de retenue ou quoi, ça je les
 462 marque. Mais après les choses personnelles je les note pas.

463 - Interviewer : *Est-ce que tu prépares une grille d'entretien avant de recevoir un élève ?*

464 - Muriel : Non, non.

465 - Interviewer : *C'est en fonction de la situation, comme tu disais ?*

466 - Muriel : Oui. Parce que j'en vois tellement tous les jours, euh, non, j'ai pas de grille, mais
 467 j'ai mon canevas si tu veux. J'sais pas si c'est bien, mais en tous les cas j'ai mon canevas. Ça
 468 démarre toujours de, de la même façon, finalement tu vois. L'accueil que je leur propose, que
 469 je fais, etc., voilà. Après, en fonction de ce qu'ils vont me dire, ça changera, de ce que je vais
 470 en faire, surtout, ça va changer, oui, ce que je vais faire de ces révélations. Est-ce que c'est à
 471 transmettre au professeur principal, est-ce que c'est pour la direction ? Est-ce que... ? Y'a ça,
 472 quoi ! Et essayer toujours de prendre du recul, même par rapport à des situations rares. Là tu
 473 vois, une autre technique aussi [*interruption de deux minutes : un professeur entre dans le*
 474 *bureau*], je les fais écrire aussi les gamins tu vois, quand y'a eu une situation, on a eu juste
 475 avant les vacances, un gamin de 6^{ème}, qui relève pas de, il relevait d'ITEP, les parents n'ont
 476 plus voulu le mettre en ITEP, etc. Il s'est livré à des attouchements sur des gamines. Là tu
 477 vois, ces entretiens- là, là c'était euh, l'assistante sociale elle est là le mardi après-midi et le
 478 vendredi matin. Et c'est vrai qu'on fait un point ensemble sur les situations. Et en fait j'avais,
 479 la veille, des surveillantes m'ont dit que un gamin, donc ce gamin, s'était amusé à avoir des
 480 gestes obscènes. Moi dans ma tête j'en étais restée à mains aux fesses, ce qui n'est pas à faire
 481 non plus, euh, sur des filles de sa classe. Donc j'avais dit aux surveillantes : demain vous me
 482 faites venir la petite en question. Et il se trouve que ma collègue était là en même temps, et en
 483 fait, c'était pas la main aux fesses, c'est que le gamin en EPS l'a poussée à terre ; elle est
 484 tombée sur le ventre, il s'est mis à califourchon sur elle, il s'est mis à mimer l'acte sexuel,
 485 enfin, elle a vraiment eu... C'était pas que ça, et de fil en aiguille, on était ensemble, donc au
 486 départ je devais recevoir cette gamine juste, pour une main aux fesses, et on s'est retrouvés
 487 dans une situation , où elle nous a révélé que deux autres camarades avaient été victimes
 488 d'attouchements, que le gamin s'est frotté, enfin, un truc très, très lourd. En fait. Et là tu te dis
 489 heureusement qu'on est à deux ! Parce que, tu as cette aide, tu vois, surtout en tant que CPE,
 490 tu l'as pas forcément ce recul. D'être à deux, dans les situations comme ça, ça te permet de
 491 croiser, ben, les regards, l'interprétation que tu en fais. Et tu vois on n'était pas d'accord,
 492 parce que pour moi, c'est peut-être la déformation CPE, mais pour moi ça relevait d'un
 493 conseil de dis, ce qui s'est passé. Pour l'AS non, et pour la chef non plus.

494 - Interviewer : Ah, oui !

495 - Muriel : Pour la chef pour d'autres raisons. Pour l'AS c'était : d'abord on essaie d'apporter
496 l'aide éducative. Moi si tu veux, d'avoir reçu ces trois gamines qui étaient choquées, très
497 choquées de ce qui s'est passé, etc. Y'avait à la fois ce gamin-là, qui est à protéger c'est
498 certain, y'avait aussi trois gamines qui étaient victimes, tu vois, et qui étaient très, très émues
499 de ce qui leur était arrivé, qui avaient pas réussi à en parler à la maison. Ce qui était quand
500 même assez révélateur de ce qu'elles avaient ressenti. Tu vois, les trois, on a retrouvé un peu
501 les mêmes mots chez les trois, ont compris qu'il ne s'agissait plus du jeu, tu vois, qu'on était
502 passé à autre chose. Et y'a une gosse, moi, qui m'a beaucoup émue. Enfin c'est sa maman,
503 parce que sa mère me dit, vous savez depuis une semaine, elle refusait de couper ses ongles,
504 et j'insistais, et elle voulait pas, on s'est même disputé parce que elle voulait pas couper ses
505 ongles. Et quand moi j'ai appris ça c'était le jeudi, donc j'ai téléphoné aux familles, c'est moi
506 qui les ai averties, et la maman m'a rappelée le lendemain en me disant, euh, l'histoire des
507 ongles, que la gamine lui a dit en pleurs la veille au soir, ben tu comprends pourquoi je
508 voulais pas me couper les ongles, c'était pour pouvoir le griffer s'il venait encore m'embêter.
509 Donc tu vois, moi j'ai été très, très émue, et pour moi, même si je sais que ce gosse a des
510 problèmes, et oui je sais qu'il relève d'ITEP, etc., mais pour moi ça relevait d'un conseil de
511 dis pour aussi prendre en compte ce qu'ont vécu...

512 - Interviewer : Ce qu'ont vécu les filles.

513 - Muriel : Ouais. Et protéger les autres, tu vois ? Mais en tous les cas c'est toujours
514 intéressant, même si on n'est pas toujours d'accord sur, de faire ces entretiens- là... Et surtout,
515 cette famille- là de ce gosse est très problématique. Et donc dans la situation où on se dit, on
516 peut être mis à défaut, où ils vont te dire donc que tu mens ou des choses comme ça, on
517 préfère être à deux aussi. Donc ça on le fait euh, j'ai la chance de pouvoir le faire ici, mais
518 c'est peut-être pas le cas partout. Et pour les gamines en question, tu vois, je leur ai fait mettre
519 par écrit, je leur ai demandé de raconter, les faits, de juste mettre leur nom, tout ça, de dire ce
520 qui s'était passé.

521 - Interviewer : Toi, tu sentais qu'il y avait besoin d'officialiser des choses.

522 - Muriel : Oui y'avait ça, il y avait besoin pour moi derrière, parce que il y avait
523 vraisemblablement une IP à faire derrière, et puis pour ces gamines, de le mettre par écrit,
524 aussi, pour mettre à distance également, et leur montrer qu'on prend en compte ce qui leur est
525 arrivé, et là, là tu es souvent en borderline quand même avec l'aspect psy, hein ? Je trouve !
526 Alors peut-être parce que c'est quelque chose que j'affectionne, enfin, que j'affectionne c'est

527 pas le terme, mais, euh. Pourtant on est peu formés je trouve, en tant que CPE à ça. Alors
528 après c'est par mes recherches personnelles, etc., ma pratique, euh, voilà, même s'il y a
529 beaucoup d'empirisme, aussi quand même, hein, dans notre pratique, pas seulement sur
530 l'entretien, sur des tas de choses. Mais, mais là, moi j'ai senti à un moment donné que ces
531 gosses avaient besoin, voilà que ce soit officialisé pour elles aussi, il leur était bien arrivé
532 quelque chose ce jour- là. Et oui, c'était aussi pour leur dire, tu as raison, c'est un
533 traumatisme ce que tu as vécu là, c'est une agression. Alors comme elles sont petites, j'ai pas
534 parlé d'agression sexuelle, mais j'ai dit oui, c'est une agression. Et voilà. Et de leur faire
535 noter, c'était pour moi, leur montrer que ça avait de la valeur, quoi. Alors j'ai tout gardé, j'ai
536 transmis, avec je te dis, mon IP, mais, mais dans ces situations-là, moi j'apprécie d'être à
537 deux, parce que c'est cette collègue aussi, je pense. Je pourrais pas le faire avec tout le monde.
538 Et puis il faut que tu aies une confiance dans l'autre.

539 - Interviewer : *Une confiance, et vous vous complétez aussi.*

540 - Muriel : Oui, oui, parce que, on a une vision différente, et donc...Toujours par rapport au
541 suivi, par contre il y a quelque chose qu'on met en place ici comme ailleurs j'imagine, c'est
542 les fiches de suivi. Donc en général j'en décide avec le PP, soit le PP vient me voir et me dit
543 écoute, lui ça serait bien qu'on mette une fiche de suivi. Et en général le vendredi, c'est soit le
544 prof principal, soit moi qui conduis l'entretien, avec le gamin, et on fait le point sur la
545 semaine. Ça c'est donc plus pour le gamin qui pose problème en classe, ou qui, par rapport à
546 ses résultats, etc. Donc y'a ce type d'entretien et là je les vois très régulièrement aussi, chaque
547 semaine. Chaque semaine.

548 - Interviewer : *Et là, c'est quoi ? Du recadrage : tu as fait ça ?*

549 - Muriel : On fixe des objectifs. Si par exemple, les profs ont noté, que c'est, je sais pas, du
550 bavardage, ou qu'il n'a pas les affaires, etc. Donc pour la semaine suivante, le vendredi. Donc
551 je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine. Qu'est-ce que tu en penses, où est-ce que
552 tu peux t'améliorer ? Et en fonction de lui, les endroits qu'il pointe, bon ils sont pas bêtes en
553 général ils savent, et on fixe ensemble les objectifs pour la semaine suivante. Donc si c'est pas
554 de bavardage, si c'est pas de matériel en anglais, voilà.

555 - Interviewer : *Et qui est-ce qui les formule les objectifs ?*

556 - Muriel : C'est lui.

557 - Interviewer : *C'est lui ? D'accord.*

558 - Muriel : C'est lui à partir de ce que les adultes, évidemment, ont pointé. Elle est très basique,
559 hein, la fiche de suivi, c'est : a son matériel ... Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? A fait son travail,

560 le comportement en classe, alors je sais plus ce qu'il y a, bavardage, etc., et c'est lui, c'est le
561 gamin, donc au bout de. Il y a la possibilité pour mettre des flèches, etc. Alors après tous les
562 adultes ne jouent pas forcément le jeu, y'en a qui mettent juste une flèche, débrouille-toi avec
563 ça. Bon, à partir du moment où c'est vers le haut, moi j'en déduis que c'est positif, et le gamin
564 aussi. Chez les plus jeunes je trouve que ça marche assez bien. Euh, le fait qu'ils doivent des
565 comptes, tu vois, parce que, on le présente aussi aux parents, donc y'a un entretien soit
566 téléphonique, soit les parents viennent, on met en place ça. Donc les parents savent que tous
567 les soirs, il doit leur montrer sa fiche, qui est sous pochette. Donc à chaque heure de cours ils
568 doivent la montrer aux profs, et le fait qu'en fin de semaine, ben il sait qu'il passe par mon
569 bureau avec des comptes à me rendre, euh, ça aide, en, général ça aide. Quoi qu'on a un 3^{ème}
570 là, qui est sous fiche également, et c'est lui-même qui est venu me la chercher, qui est venu
571 me voir, qui me demande, bon, on se voit quand ? *[rire]*

572 - *Interviewer : Il en avait besoin.*

573 - Muriel : Oui, oui, oui. Donc, donc voilà. Ça se fait, je te dis, avec les profs principaux, et
574 avec le principal adjoint aussi. La principale elle fait très peu d'entretiens. Par contre les
575 entretiens qu'elle fait avec les familles, elle veut que je sois présente systématiquement. Alors
576 des fois c'est un peu...J'en ai un là, moi aussi, d'entretien ! Mais c'est vrai que, je pense
577 qu'elle me fait confiance là-dessus aussi. Elle me demande parfois, si elle est en retard ou
578 quoi, de démarrer moi l'entretien, et elle nous rejoint, tu vois, ça se fait assez fréquemment
579 Mais elle, elle est, je trouve qu'elle est dans le recadrage tu vois. Donc peut-être que je lui
580 apporte cette approche...

581 - *Interviewer : Cette approche plus psychologique, ou...*

582 - Muriel : Oui, peut-être plus psychologique et bienveillante. Parce que, voilà, que toujours se
583 taire. Moi l'intérêt de l'élève, pour moi c'est fondamental, tu vois. Et parfois avec la chef,
584 justement, on n'est pas en désaccord, mais disons que j'aime à lui rappeler, quoi : il est où
585 l'intérêt du gamin, ou quoi ?

586 - *Interviewer : C'est ce qui fait peut-être justement la spécificité du CPE ? Ce côté humain ?*

587 - Muriel : Oui. Mais d'ailleurs tu vois, c'est ce qui me...Quand je vois le fonctionnement du
588 chef d'établissement, c'est ce qui me freine un peu pour passer le concours de chef
589 d'établissement, parce que j'aurais peur de ne plus avoir ce relationnel- là. Avec, pas qu'avec
590 les gamins, avec les adultes aussi. Parce que t'as quand même beaucoup d'a priori des deux
591 côtés, hein ! Chez les profs, chez les chefs aussi.

592 - *Interviewer : Oui. Donc forcément tu ne peux pas t'accorder la même posture, peut-être ?*

593 - Muriel : Ben non, et c'est ce que quand même j'affectionne moi dans le métier de CPE, tu
594 vois.

595 - *Interviewer : C'est sûr.*

596 - Muriel : Alors après je pense que tu as autant de chefs d'établissement que tu as de façons
597 d'être, je veux dire, ou de façons d'être que de chefs d'établissement, mais c'est un aspect de
598 mon métier qui me manquerait, tu vois, l'entretien !

599 - *Interviewer : Oui, parce que c'est pour toi ?*

600 - Muriel : Oui parce que et c'est vraiment là que je sens, eh bien la confiance en fait que les
601 gamins me font aussi. Même si encore une fois par ailleurs ils me craignent. Mais, j'ai quand
602 même beaucoup de révélations qui me sont faites. Après je peux pas les gérer toutes moi. Et
603 c'est pour ça qu'on travaille ensemble avec les autres partenaires.

604 - *Interviewer : Tu les suscites en fait ?*

605 - Muriel : Oui.

606 - *Interviewer : Tu les permets ?*

607 - Muriel : Oui je pense. Juste avant les vacances, donc ce papa qui est arrivé qui a frappé sa
608 gamine, euh, dans le bureau des surveillants, violemment hein ! La gamine, après ça, était très
609 en colère après les surveillants. Parce que, en fait le père est venu pour tout à fait autre chose.
610 Il venait apporter le chèque pour, d'arts tu sais, pour un voyage auquel elle doit participer. Et
611 elle venait de se faire prendre entre midi et deux dans les couloirs en train de traîner, et la
612 surveillante qui était de bureau lui dit, Ah, ben, X, je viens juste de la ...et en fait la
613 surveillante elle pouvait pas savoir que le père est violent, et le père s'est mis à frapper la
614 gosse dans ... Quand j'ai reçu la gamine, elle était très en colère après la surveillante, qu'elle
615 ait dit ça. Mais si tu veux, cette colère vis-à-vis de la surveillante, c'était un moyen de ne pas
616 être en colère vis-à-vis de son père. Et surtout, moi, ce qui m'a émue chez elle, c'était : mais
617 comment voulez-vous qu'il fasse ? Il est obligé de me frapper. Elle a toujours vécu ça. Et,
618 euh...

619 - *Interviewer : C'est la seule réponse qu'elle connaît ?*

620 - Muriel : Oui. Oui. Et tu vois, il m'arrive parfois, et c'était le cas avec elle, parce que
621 l'entretien a duré un certain temps, et puis elle était, tu vois elle grelottait de, elle claquait des
622 dents mais pas de froid, quoi, mais nerveusement, elle était très mal. Donc je l'ai conduite à
623 l'infirmerie, je l'ai installée là-bas, et elle hoquetait, tu vois ? Finalement je me suis assise à
624 côté d'elle et je l'ai prise contre moi, là tu vois, c'était. Je le fais jamais car t'as une distance à
625 avoir, etc., mais il y a des situations où tu sens que le gamin, il va tellement mal, tu vois que,

626 enfin moi je le sens comme ça ; pas seulement en tant que CPE, en tant que mère, hein ? Je
627 pense. Et cette gosse elle avait besoin, à mon sens- là, d'être un peu contenue et d'être
628 réconfortée, quoi, tu vois ? Et du coup, c'est là qu'elle m'a révélé que, ben sa maman
629 subissait des violences conjugales, qu'il y avait déjà eu des choses à l'école primaire, qu'il y
630 avait...voilà. Et hier je la croise simplement, c'était après un intercours, je sais plus d'où elle
631 arrivait, je la croise. Et alors qu'au début je te dis, hein, au début de l'entretien, elle était
632 comme ça, très en colère, vraiment, donc déjà quand je l'ai conduite à l'infirmerie elle était un
633 peu mieux. Et après c'est là qu'elle m'a fait toutes ces révélations. Et hier quand je l'ai
634 croisée, spontanément elle m'a dit, vous savez, euh, il a dit qu'il regrettait rien, et que si
635 c'était à refaire, il le referait. Donc là, on a reçu le papa le vendredi, qui effectivement m'a
636 l'air, euh [*tape du poing sur la table*], voilà, donc on a rappelé là, donc moi j'ai rappelé que
637 c'était interdit, l'AS aussi, hein, d'ailleurs a rappelé la loi, tu vois, mais je pense qu'on n'a pas
638 fini encore. Pour lui je pense que c'est sa façon d'éduquer, tu vois ; c'est une méthode
639 éducative.

640 - *Interviewer : Ah oui d'accord.*

641 - Muriel : Pas qu'éducative parce qu'il l'emploie aussi sur sa femme.

642 - *Interviewer : Oui, oui.*

643 - Muriel : Donc, mais en tout cas, cet entretien, qui était au départ je te dis, très très mal parti,
644 a permis qu'elle se révèle, qu'elle me révèle des choses, et je te dis, pour qu'elle me croise
645 hier simplement et qu'elle me le rappelle... tu vois, c'est que la confiance est quand même
646 établie.

647 - *Interviewer : Bien sûr !*

648 - Muriel : Voilà, mais c'est pas...Donc oui, j'ai très souvent des révélations...des
649 scarifications, des...

650 - *Interviewer : Oui, et puis le fil se déroule ?*

651 - Muriel : Oui, on s'y attendait, parce qu'on a eu les trois semaines, avant les vacances là, ont
652 été très, très pénibles, et euh, on sentait tu sais, une tension avec les autres collègues, et avec
653 X., donc l'AS, on se disait, le mardi quand on s'est vues, on avait envie des vacances mais on
654 s'est dit, qu'est-ce qui va nous tomber sur le coin de la figure ? Donc le jeudi on a la gamine
655 qui s'est fait frapper par son père, ça s'était entre midi et deux, et dans l'après-midi, une
656 gamine, donc, qui sort de cours, etc., parce que la prof ne l'a pas voulu en classe. Je lui dis :
657 pourquoi elle t'a pas voulu ? Et là elle me soulève ses manches ; elle avait les deux bras,
658 écoute, y'avait pas un espace de peau qui n'était pas scarifié. Alors je te dis, j'ai cru qu'elle

659 l'avait fait avec le compas, donc je lui disais tu vas me donner le compas, etc. Donc
 660 gentiment elle l'a sorti, mais elle m'a dit, mais madame c'est pas avec ça que je le fais. Puis
 661 bon, tu le fais avec quoi ? Et elle avait enlevé la lame du, du...

662 - *Interviewer : Du cutter ?*

663 - Muriel : Non, du taille-crayon !

664 - *Interviewer : Ouuh là ! D'accord.*

665 - Muriel : Tu vois ? Et c'est avec ça [montre la lame], qu'elle le faisait. Donc je te dis pas le
 666 vendredi que nous avons passé, parce que, à voir les deux parents, là, voilà ! Donc oui, on a
 667 souvent des, des révélations quand même à gérer.

668 - *Interviewer : Suite à un petit incident.*

669 - Muriel : C'est ça ! Après c'est ce qui fait, non pas ces situations- là, hein ? Mais c'est ce qui
 670 fait aussi la richesse du métier de CPE. Ce qui fait que tu sais jamais trop ce qui va t'arriver
 671 dans la journée ! C'est ce que j'apprécie aussi. Le fait que, voilà le matin je peux être en
 672 formation des délégués et puis l'après-midi, euh,...tout à fait autre chose.

673 - *Interviewer : Mais le fait de s'intéresser à la personne, justement, fait que ...*

674 - Muriel : Fait que, oui, il me semble que tu établis du coup une relation de confiance qui
 675 permet à l'autre, qu'il soit d'ailleurs adulte ou élève, hein, de se confier...Alors c'est pas se
 676 confier, moi j'ai pas d'intérêt à ce qu'on se confie à moi pour se confier à moi, c'est pas ça le
 677 but, hein. Le but c'est que derrière, ça aille mieux, voilà et qu'il y ait en tout cas une personne
 678 qui soit en mesure de les entendre. Parce que, au demeurant, je trouve que les moyens
 679 d'action, tu vois, après ça, sont quand même très, très limités. Moi je trouve quand même
 680 que, au quotidien, c'est nous, enfin, nous je parle de la communauté éducative qui avons à
 681 gérer, tu vois, la souffrance, les problèmes, etc. Parce que les réponses qui sont apportées sont
 682 vraiment ténues, hein !

683 - *Interviewer : Oui, finalement, c'est le gros du travail qui se fait là ?*

684 - Muriel : Le gros du travail qui se fait là, vraiment ! Tu vois au quotidien, c'est toi qui l'a le
 685 gamin, hein ? Voilà ! Enfin, toi ! La communauté éducative ! Vu le temps qu'ils passent à
 686 l'école, c'est quand même nous qui sommes dépositaires, hein ? Et puis on en parle aussi avec
 687 ma collègue, sur l'impact que peuvent avoir aussi, tu vois les demandes d'aide éducative
 688 quand elles sont mises en place, les informations préoccupantes. Parfois, c'est là où c'est
 689 difficile, parce que parfois, ce n'est pas qu'une impression, mais, tu vas susciter plus de mal
 690 qu'autre chose. Déjà la situation, elle est foireuse, et en plus, tu vas rajouter, et c'est ça qui est

691 très, très frustrant, tu vois ! Parce que tu présentes ça aux familles, aux gamins, comme une
692 aide dont tu doutes en fait, hein ! Concrètement.

693 - *Interviewer : En fait c'est déjà un traumatisme ?*

694 - Muriel : Oui, oui. Donc la gamine là, en question, elle m'a dit, madame je veux pas qu'il y
695 ait un signalement, et il y en a déjà eu à l'école primaire. Je veux pas. Il a déjà arrêté de nous
696 frapper à la ceinture, donc, ...super ! C'est mieux alors. Oui, maintenant il le fait avec les
697 poings. Mais c'est difficile sur une gamine comme ça qui a déjà vécu, tu vois le processus,
698 l'enquête sociale, etc., de lui dire, mais oui, tu vas voir, tu peux pas lui dire.

699 - *Interviewer : Eh oui parce qu'elle n'y croit pas ?*

700 - Muriel : T'y crois pas non plus ! Donc ça c'est très, très frustrant. Plus que frustrant. Tu
701 vois, c'est, euh, voilà. Donc c'est vrai que je trouve, que du coup, je sais pas si c'est su, ça,
702 suffisamment par notre hiérarchie, au quotidien quand même, euh, tu, tu joues un peu toutes
703 les casquettes, tu vois : l'AS, la psy, la CPE également, euh... Encore moi j'ai cette chance tu
704 vois vraiment de travailler en équipe avec toutes mes collègues, et je sais que c'est pas le cas
705 de toutes les CPE ! Donc moi c'est ma façon de fonctionner. Je sais pas si c'est possible
706 partout. Non, je pense pas. Enfin non, je sais que c'est pas possible partout. Mais euh...en
707 tout cas, moi c'est comme ça que je le conçois, mon rôle !

708 - *Interviewer : Eh bien, écoute, merci beaucoup, c'était très riche !*

Annexe 12

Entretien 6

Valérie : exerce en lycée technologique et professionnel d'une ville de 150 000 habitants.

Lieu : salle de l'établissement

Date : 13 janvier 2014

Durée : 42'16''

1 - *Entretien : Merci de me recevoir. Alors ce qui m'intéresse c'est déjà de savoir depuis*
2 *combien de temps tu es dans cet établissement, pour que le cadre, le contexte dans lequel tu*
3 *travaillais soit précisé. Et puis, en gros assez rapidement, combien d'élèves il y a et quels sont*
4 *les types de classes, d'options, de filières qu'il y a ici, et ensuite nous parlerons, donc, si tu*
5 *veux bien, de la manière dont tu suis individuellement les élèves, de la relation que tu peux*
6 *avoir avec eux en entretien en particulier, dans le cadre du suivi de leur parcours.*

7 - Valérie : D'accord. Voilà, donc je suis arrivée ici en 1989, donc ça fait un peu plus de 23 ans
8 que je travaille ici. Sans être CPE au départ, puisque j'ai, avec ton soutien je me souviens,
9 j'étais venue te voir par rapport à ma recherche mémoire justement, où tu m'avais
10 énormément apporté, et que j'ai, donc cette formation que j'ai faite en 2001, au CNFTP de
11 Lille. Voilà. Donc qui a été très riche pour moi, hein, au niveau de, de, ben ça a aidé à me
12 rendre les choses faciles dans mon quotidien en tant que CPE. Donc le lycée est constitué,
13 donc, sous la responsabilité de Mme X...le chef d'établissement, le lycée donc, est constitué
14 de trois pôles, le pôle communication, le pôle service à la personne et puis le pôle arts, et
15 donc, en fait, il a été labellisé il y a deux ans lycée des métiers, donc qui est un gage de qualité
16 en fait, hein, voilà. Donc au niveau de...des apprentissages, de l'organisation même de
17 l'établissement, on a un chef d'établissement qui est très dynamique et qui tient beaucoup à la
18 dimension « apprendre notre monde », au travers de projets, d'activités extra scolaires, qui
19 viennent en la complémentarité de la pédagogie comme on peut le faire dans une salle de
20 classe. C'est avec une dimension, qui sont sur des valeurs de citoyenneté très fortes, hein,
21 tournées vers l'extérieur et vers le monde. Voilà, ça on le voit sur le site du lycée tout ce qu'il
22 y a comme actions. Et ça ce sont des, des vecteurs d'échange enfin très fortes, quoi.

23 - *Entretien : Oui, entre les élèves ?*

24 - Valérie : Les adultes, les élèves, les échanges internes-externes, l'ouverture. Là encore la
25 semaine prochaine, Mme R. part à Londres pour, avec les stages qui se font dans le cadre de
26 la mention d'anglais pour terminale com, donc les élèves partis 5 semaines à Londres. Là
27 encore, il y a des conférences, c'est, ça bouge quoi, voilà on sent que ça bouge beaucoup,
28 c'est bouillonnant. Ça c'est bien pour les jeunes qui aiment bouger.

29 - *Entretien : D'accord.*

30 - Valérie : Donc c'est vrai que, au niveau de mon métier, et dans la dimension globale des
31 activités qui peuvent se passer extrascolaires, nous on est là en articulation, en écoute, on est
32 là, on suit une énorme quand même, machine, qui bouillonne, voilà qui est vivante. Dans le
33 cadre des, de ce que tu me posais comme question, les entretiens individuels, c'est là, on

34 touche le point sensible, hein, des, des, comment dire, des points hauts ou des points bas, des
35 points forts ou des points faibles. Quand, par exemple un élève traverse un moment de crise,
36 ce qui est la période de l'adolescence avec ses allers retours, hein, toujours pareil entre
37 l'interne et l'externe, et quand ça va pas, il faut savoir donner une réponse juste, voilà. Une
38 réponse juste, c'est, parfois ça peut être infime. C'est-à-dire à l'entrée du lycée, un petit
39 moment de discussion et puis on voit comment évolue la situation, mais ça peut être aussi, à
40 l'issue, si on prend l'extrême, un décrochage scolaire sur le plan de l'assiduité, sur le plan des
41 résultats scolaires, sur le plan de...je regarde beaucoup quand même ce que j'appelle les
42 questions pompiers, c'est-à-dire, est-ce que vous avez bien dormi ? Est-ce que vous mangez
43 bien ? Quel est le dernier repas en famille, est-ce que vous avez échangé ? Ce que j'appelle
44 les questions basiques, en fait hein !

45 - *Entretien : Oui, les questions pompiers ?*

46 - Valérie : Les questions pompiers, c'est-à-dire qui sont, qui n'appellent pas de, comment
47 dire, de question ni métaphysique ou qui pourraient mettre en recul l'élève, voilà.

48 - *Entretien : D'accord, savoir comment se sent l'élève ?*

49 - Valérie : Comment se sent l'élève. Est-ce que vous avez bien dormi'...Souvent on le voit au
50 teint, hein, on sent si la personne est bien ou pas. Donc on regarde surtout les lundis matins,
51 par exemple voilà, ça c'est les entrées de lycée, voilà. Et puis après il y a les incidents
52 ponctuels, qui font que ça va appeler, à parler, à ...souvent ça tourne autour du projet quand
53 même. La question fondamentale à cet âge-là, je ne sais pas au collège, en tout cas au lycée,
54 c'est la question du projet. C'est-à-dire que la plupart du temps, les entretiens, y'a pas un
55 entretien qui ne se termine pas à : qu'est-ce que vous voulez faire après ? Pourquoi vous êtes
56 là ? Donner du sens, voilà.

57 - *Entretien : Oui, donc ce sont...*

58 - Valérie : J'ai parlé trop vite, peut-être !

59 - *Entretien : Pas du tout, pas du tout ! Mais déjà en t'écoutant je vois que, tu arrives à*
60 *différencier dans ta pratique quotidienne pratiquement, deux types d'entretien à peu près, en*
61 *tout cas ceux qui sont occasionnels et tu essayes de prendre des nouvelles sur les besoins*
62 *élémentaires des élèves. Et puis l'entretien qui se situe plus dans le cadre du suivi du projet*
63 *de l'élève.*

64 - Valérie : D'accompagnement, voilà.

65 - *Entretien : Voilà, et qui peuvent être suscités ? Si les premiers, j'ai l'impression, ces*
66 *entretiens pompiers...*

67 - Valérie : Oui.

68 - *Entretien* : *Peuvent être suscités soit parce que tu vois un élève et puis tu te dis, tiens, je vais*
69 *prendre des nouvelles, c'est ça ?*

70 - Valérie : Oui.

71 - *Entretien* : *Est-ce que c'est aussi à la demande d'élèves ? Est-ce que des élèves qui ne se*
72 *sentent pas bien viennent te voir par exemple ?*

73 - Valérie : Bien sûr, ah oui, oui ! Ça peut être à la demande d'élèves, ça peut être à la
74 demande d'un enseignant qui a remarqué un comportement. Ça peut être à la demande d'une
75 équipe pédagogique après une réunion mi- trimestre, puisqu'on fait le point toujours à la
76 période intermédiaire, entre les périodes de conseil de classe ; ça peut être pour différentes
77 raisons. Ou un incident, même, qui a l'air de rien, et qui cache une montagne, voilà, ça peut
78 être ça. Voilà ça peut être, en fait, y'a c'est assez large hein ! La façon dont ça arrive en
79 entretien individuel, c'est assez large. L'essentiel c'est que ce soit justement, que ce soit
80 souple. C'est pas forcément très hiérarchisé, très formalisé, très normalisé, non ça reste
81 toujours, enfin comme je dis, j'y vois pas bien, mais j'ai des antennes, voilà ! Et je trouve que
82 les antennes fonctionnent, les antennes fonctionnent.

83 - *Entretien* : *Oui, d'accord, donc ça n'est pas codifié, quoi.*

84 - Valérie : C'est pas codifié, voilà. Ça c'est sûr que c'est vivant. A partir du moment où c'est
85 vivant, alors peut-être que ça mérite d'être rationalisé, mais honnêtement je, souvent c'est
86 euh, comment dire... Y'a des groupes d'amis par exemple, on va sentir un moment de
87 décrochage parce qu'il y a une rupture dans la classe, ou des choses qui se voient pas, comme
88 des rapports sur les réseaux sociaux, hein ? Ça on est complètement en dehors. Donc, y'a des,
89 des références qu'il faut ramener, toujours pareil, voilà.

90 - *Entretien* : *Oui.*

91 - Valérie : Je ne sais pas si je suis très claire ?

92 - *Entretien* : *Oui, tout à fait, oui, tu es très claire. Et donc par rapport à ça, oui en effet c'est*
93 *un peu dans une nébuleuse, tu es là, au milieu des élèves et un moment donné tu es attirée par*
94 *l'état de l'un, ou...*

95 - Valérie : Ben c'est comment dire. Il y a quand même des indicateurs, quand même hein ?
96 Sinon, la nébuleuse ferait des choses un petit peu, un petit peu, comment dire, non sérieuses
97 en fait. Non y'a des indicateurs, des indicateurs, quand même, la base c'est le retard,
98 l'absence, les 1ères étapes c'est la ponctualité, voilà. Moi j'avais constaté qu'il y avait des
99 effets entre la ponctualité par exemple et ceux qui pouvaient consommer aussi, par exemple.

100 Il y a un lien. Alors c'est très difficile de mettre des preuves dessus, mais c'est vrai qu'on
101 retrouve toujours, la consommation et la ponctualité, il doit y avoir un effet.

102 - *Entretien : D'accord.*

103 - Valérie : Voilà, voilà. Bon les premiers indicateurs, c'est sûr c'est ça. La ponctualité,
104 l'absentéisme, voilà. Les manières aussi de justifier les, les mots. Le contenu des motifs, enfin
105 tout ça ce sont des choses, voilà. Et après selon les niveaux, par exemple un élève de 1^{ère} qui
106 va aborder sa terminale avec des notes de français un peu catastrophiques, il va partir avec
107 peu de confiance en lui aussi. C'est, voilà, des problèmes de santé aussi. On a beaucoup de,
108 cette année, enfin je trouve des élèves qui ont des difficultés de santé, par exemple. Ça va
109 croissant, je sais pas si c'est comme ça dans les autres établissements, mais qui sont
110 méritantes en raison de leurs problèmes de santé. C'est-à-dire qui peuvent avoir un handicap
111 par exemple, et suivre une scolarité vraiment, euh, de façon tout à fait exemplaire, hein !

112 - *Entretien : Ou une maladie ?*

113 - Valérie : Oui, une maladie lourde, rare, enfin voilà. C'est euh... Il y a l'effet individuel et il
114 y a l'effet de groupe aussi. C'est-à-dire, imaginons, cette semaine on a eu, je te donne un
115 exemple, une classe entière qui a manqué le cours, et le professeur attendait la classe. Donc il
116 attendait depuis voilà. Et moi ça, ça m'a paru complètement inadmissible, je leur dis souvent,
117 il faut, le nombre d'heures pour préparer un cours, pour l'enseignant, et ceux qui manquent le
118 cours c'est faire peu de cas de ...

119 - *Entretien : Du travail de ces enseignants ?*

120 - Valérie : Du travail de l'enseignant. Oui, et donc, en fait j'ai pris la peine, j'étais submergée
121 de travail, c'est pas grave, j'ai dit priorité à ça, c'est une classe de 1^{ère} donc, et j'ai pris la
122 peine d'appeler toutes les familles, ça m'a paru important. L'équipe pédagogique est revenue,
123 donc à la charge quand la classe est revenue, et en fait les délégués de classe m'ont adressée
124 des lettres très belles d'excuses en disant, ben effectivement on aurait jamais dû fonctionner
125 comme ça. Ils ont repris ce qui est fait lors de la formation des délégués de classe, et je suis
126 certaine que c'est une classe qui aura entendu, comme on la respecte, donc, ils vont
127 fonctionner de la même façon. Moi j'ai confiance. A ce niveau- là j'ai confiance. Confiance
128 complètement.

129 - *Entretien : D'accord*

130 - Valérie : On aurait très bien pu, ne, enfin, dire là c'est trop, euh, on peut pas appeler 18 ou
131 20 élèves on laisse tomber. Ben là non. Je trouve que c'est pas possible, hein ? Voilà. C'est
132 pas possible. Il y a aussi cette exigence, c'est-à-dire ne pas, ne jamais laisser tomber, voilà.

133 - *Entretien : Oui, alors ils ont vraiment entendu, le fait que tu aies appelé toutes les familles,*
134 *c'est une attention particulière que tu portais à chacun.*

135 - Valérie : Il y avait en même temps cette, comment dire, ce rappel de la cohésion des
136 adultes. Parce que ça, on travaille beaucoup là-dessus bien sûr, hein ! Les dysfonctionnements
137 viennent de certaines, comment dire, de certaines attaques de la cohésion. Si la cohésion du
138 groupe est malmenée, hop ! Tout de suite, c'est. Moi je dis toujours je suis très, très
139 paresseuse, je peux faire le principe de, voilà c'est très simple. Enfin ça me paraît très simple,
140 non pas très simple, ça serait prétentieux, mais c'est, s'il y a une difficulté particulière,
141 souvent il vaut mieux la prendre, ça on le dit toujours, à petit niveau, à petite taille, c'est
142 tellement plus facile. C'est-à-dire ne pas attendre que l'absentéisme soit trop grand. Ne pas
143 attendre, par exemple là, il y a eu des observations en début d'année, des choses comme ça, je
144 tenais à voir les élèves, voilà. Hein, par exemple on oublie le matériel, souvent on trouve ça
145 dans les gardes alternées par exemple, hein ! Donc, on voit les parents, on essaye de caler une
146 organisation de façon à ce que l'enfant se retrouve, quoi. Enfin c'est...

147 - *Entretien : Lui faciliter un peu la vie ?*

148 - Valérie : Lui faciliter un peu les choses. On a travaillé beaucoup aussi, alors il y avait G...,
149 au CDI, sur chaque fois que, alors c'est des élèves qui étaient déjà dans le cycle et qui avaient
150 du mal, on savait que, ils allaient avoir du mal dans la classe suivante. Donc l'aide d'anglais,
151 on a mis en place, une espèce de soutien sur l'organisation, sur la méthodologie, donc en
152 sachant que tous ne suivent pas non plus, ne sont pas rigoureux, sur les, je te donne un rendez-
153 vous et hop, tu viens ! Avec G...on a dit on lâche pas, et voilà, de façon... Parce que ça, c'est
154 pas évident à suivre, hein ? Et puis, travailler aussi, quand pour les cas très, très lourds, ben on
155 a la chance d'avoir le partenariat avec le SESSAD, donc qui accueille des élèves différents,
156 hein. Et donc il prend des élèves en entretien quand il y a vraiment des cas difficiles, voilà.
157 Donc, la petite là, qui vient de passer en conseil de discipline, il y a une injonction pour
158 qu'elle soit suivie avec une éducatrice de l'ADAPP ; je corresponds bien avec l'éducatrice, si
159 je peux pas la joindre : hop par mail ; de façon à ce qu'on rétablisse une cohésion d'adultes.
160 Voilà, en fait c'est ça, autour de l'élève.

161 - *Entretien : Oui. Tu parlais tout à l'heure, tu parlais de respect.*

162 - Valérie : Oui ?

163 - *Entretien : En disant que justement par rapport à cet incident avec une classe qui s'était*
164 *absentée entièrement. Ils ont ressenti une forme de respect de ta part, de la part d'une adulte*
165 *qui veut essayer de savoir.*

166 - Valérie : Ah ben oui, oui, tout à fait ! C'est quand même l'intérêt majeur, c'est qu'ils
 167 bénéficient de leur heure de cours. L'enseignant quand même s'est préparé, dans tous les sens
 168 du terme. Et qu'ils passent leur bac et qu'ils soient heureux devant leur résultat d'examen,
 169 dans leur poursuite d'études, dans leur maturité d'élève, enfin voilà, dans leur vie tout
 170 simplement.

171 - *Entretien : Donc pour toi c'est une valeur importante qui transparaît, qui transpire je*
 172 *dirais, même des relations entre vous ?*

173 - Valérie : Ah oui, absolument, ah oui, c'est le, c'est la... sans ça, c'est impossible enfin.
 174 C'est impossible. Alors je leur dis, hein, ce n'est pas parce que je ne suis pas d'accord avec ce
 175 qui vient de se passer, que je vous rappelle les règles et qu'il y a eu dysfonction que je vous
 176 manque de respect ! Au contraire je vous respecte parce que je vous le rappelle.

177 - *Entretien : Eh oui. Parce que parfois les élèves peuvent croire que, on leur en veut ?*

178 - Valérie : Bah, oui, voilà... C'est souvent vécu en écho à la culpabilité, ou, comme quelque
 179 chose de, la loi qui fait mal. Alors on reparle de la loi. On reparle, de, voilà. Alors le travail
 180 individuel c'est quelque chose que je fais aussi. Mettons, imaginons. Un élève, dans la
 181 majorité des cas, 90% des cas, ça se passe comme ça, l'élève qui est exclu du cours, il arrive
 182 chez nous, il est complètement à 380 volts, une température très élevée, un volcan prêt à
 183 exploser, et c'est limite, limite. Voilà, c'est –à-dire à peine on le toucherait que ça serait très,
 184 très douloureux. Et donc là je passe toujours par l'étape du silence, hein ! C'est-à-dire il prend
 185 une feuille, il raconte ce qui s'est passé. Il raconte au-delà de l'incident, c'est-à-dire que, il
 186 repart là aussi : comment j'ai dormi ? Est-ce que j'ai, je me suis bien réveillé, est-ce que j'ai
 187 pris mon petit-déjeuner, est-ce que je suis stressé ? Est-ce que j'ai eu des mauvaises
 188 nouvelles, etc. ? Le contexte large, on va dire, et après on revient à l'incident, et
 189 progressivement on arrive, alors je dis toujours, hein, ça, ça doit permettre d'imaginer, pour
 190 l'élève, une autre façon de gérer, euh, ce, ce qui est difficile pour lui, ce qui est trop lourd.
 191 Imaginons un élève qui se lève à 6 heures du matin, euh c'est accumulé, il travaille le week-
 192 end, il est dans une famille qui se croise, ou qu'il voit peu, donc peu d'échange, et, il arrive
 193 chez nous, ben on le voit au teint, pas bien. Donc il part en cours, le clash en cours est
 194 inévitable. C'est là où je dis, quand vous ne vous sentez pas bien, avant d'entrer en cours, le
 195 professeur entendra très certainement votre état, vous dites que là, vous n'êtes pas en état de
 196 suivre le cours parce que, voilà. Est-ce qu'il vous autorise, soit à être discret au fond de la
 197 salle, ce qui m'étonnerait fort, mais peut-être à assister au cours suivant, et là vous serez
 198 intellectuellement en état. Voilà. Et ça c'est quelque chose qui s'intègre, au fil des... C'est à

199 dire, moi je viens, par exemple on discute là, je suis mentalement, euh, voilà, dans ce que tu
 200 me demandes ; mais si je suis pas en état, je fais abstraction de tout ce qui est, donc voilà.

201 - *Entretien : Oui, se rendre disponible pour le cours et pour l'instant présent ?*

202 - Valérie : Oui voilà. Souvent je leur fais l'image, quand vous passez la porte du cours, hop,
 203 on est dans un autre état que vous là. C'est, hein ?

204 - *Entretien : Et est-ce qu'ils sont ?*

205 - Valérie : Mais j'ai peut-être tort, hein ? Je ne sais pas, peut-être que ... ? [rire]

206 - *Entretien : Est-ce que justement quand tu dis, j'essaie de connaître le contexte large de leur*
 207 *vécu au-delà de l'incident, est-ce qu'ils sont toujours d'accord pour te raconter, par écrit ou*
 208 *oralement, justement ?*

209 - Valérie : Ils ne sont pas obligés, non, non, non. Ce qu'ils ont écrit sur le papier, c'est pour
 210 eux. Ils ne sont pas obligés de le partager. Par contre, si on a, si on va jusqu'à par exemple un
 211 entretien avec un thérapeute, imaginons, ça peut les aider à préparer cet entretien. Il peuvent
 212 faire ce qu'on fait dans la vie habituellement, faire un bilan un peu des plus et des moins de sa
 213 vie, ou de sa scolarité, de son projet, ou de, d'un domaine plus large ou plus spécifique, et
 214 dire ben voilà, là ça va pas, là ça va pas, ou là ça va bien, là ça va bien, et moi j'ai envie
 215 d'aller vers là, voilà. Et comment je peux y arriver ? Comment je peux y arriver ? Et est-ce
 216 que j'ai envie d'y arriver ? Voilà.

217 - *Entretien : J'imagine que, si de manière générale tu, tu utilises cette démarche, tu as*
 218 *toujours cette même démarche, c'est-à-dire de voir la globalité de la situation et pas*
 219 *seulement le contexte, c'est pour toi, c'est tout le reste ?*

220 - Valérie : Pour même me permettre de comprendre, de savoir où je conduis, parce que je
 221 trouve que l'entretien il ne doit pas durer deux heures, il doit être très court, parce qu'au-delà,
 222 au-delà d'un quart d'heure, ça ne sert à rien. Voilà, tout a été dit, en un quart d'heure, Donc
 223 c'est pas la peine de, enfin moi à mon sens hein, au- delà d'un quart d'heure, après c'est
 224 euh...

225 - *Entretien : On s'évapore, on va trop loin ?*

226 - Valérie : Ça ne sert à rien, presque. Et ce qu'il veut dire il le dit très rapidement, voilà, enfin
 227 à mon sens, hein, je me trompe peut-être, je ne sais pas.

228 - *Entretien : Est-ce que parfois c'est difficile de lui faire dire ? Est-ce qu'il t'est arrivé des*
 229 *situations où tu te retrouves devant un élève un peu mutique et qui ne veut pas dire ?*

230 - Valérie : S'il ne veut pas dire, hein, c'est simple y'a d'autres façons, dessiner, écrire, enfin,
 231 il y a d'autres façons. Se confier à quelqu'un d'autre. L'essentiel c'est que, il ne garde pas ça

232 comme une soupape, enfin comme une cocotte-minute. Le truc c'est d'éviter qu'il passe à
 233 l'acte. Si je sens vraiment du danger dans son mutisme, euh alors là, ben moi dans ce cas-là,
 234 je fais appel, j'élargis, au niveau des adultes, rencontre avec la famille, ou rencontre de
 235 l'élève avec la famille. Alors là je suis directe là. Quand je peux plus, je passe le relais. Ah
 236 oui, c'est, l'important c'est que l'élève sorte d'une situation délicate, voilà.

237 - *Entretien : Il y a des élèves qui viennent d'eux-mêmes, tu disais tout à l'heure te parler de*
 238 *situations difficiles.*

239 - Valérie : Oui

240 - *Entretien : Ils viennent d'eux-mêmes te voir, toi en particulier ? Comment qu'est-ce que ?*

241 - Valérie : Parce que je représente la CPE et qu'au collège la CPE c'est un peu une tradition
 242 de fonction, quoi.

243 - *Entretien : Oui.*

244 - Valérie : C'est un peu, comment dire, elle va, elle va avoir une dimension peut-être au
 245 collège, enfin toi qui a travaillé à X..., tu me dis si je me trompe, moi j'ai l'impression,
 246 beaucoup plus maternelle.

247 - *Entretien : C'est vrai, oui.*

248 - Valérie : Et elle va jouer à la fois le rôle du père et de la mère. C'est-à-dire elle peut
 249 sanctionner effectivement quand il y a un problème de carnet, ou de dérapage un peu sérieux,
 250 qui, qu'elle constate ou qui a été rapporté par les assistants d'éducation. Mais elle va avoir un
 251 côté après, en premier, comment dire, euh, maternel, il me semble. Au lycée il y a pour les
 252 plus jeunes un côté maternel, parce qu'ils sortent du collège, mais après ils sont en train de
 253 devenir adultes.

254 - *Entretien : Eh oui.*

255 - Valérie : Donc on n'est plus dans ce rapport- là. Comment dire ? Il me semble hein ? Et
 256 puis je me demande si chaque CPE en fonction de sa, de sa créativité, parce qu'il faut être
 257 créatif quand même, de sa personnalité, ne crée pas la fonction voilà. Voilà, ça je l'ai souvent
 258 imaginé.

259 - *Entretien : Pourquoi dis-tu qu'il faut être créatif ?*

260 - Valérie : Alors il faut être créatif parce que ben, ça fait partie d'un principe même
 261 d'éducation, c'est-à-dire qu'il faut imaginer sans arrêt, inventer, en fonction des situations, il
 262 faut être, rebondir aussi, aller vite, voilà. Et ne pas avoir, comment dire, ne pas avoir peur,
 263 c'est-à-dire il faut, entre guillemets hein, être une référence quand même, comme un
 264 enseignant !

265 - *Entretien : Oui, à la fois rebondir en fonction de, de la situation.*

266 - Valérie : Oui, oui, oui. Et puis avoir une grande arme qui est nécessaire, c'est le rire aussi,

267 l'humour. Ça, ça, enfin je veux pas dire mais ça compte beaucoup, ça fluidifie les choses,

268 voilà.

269 - *Entretien : Et en même temps, être une référence ? Tu veux dire par rapport à ?...*

270 - Valérie : Ah oui ! Ben par rapport à, il faut que l'élève sente la ligne, quoi, le sens, hein !

271 - *Entretien : Alors justement, le sens ou la ligne, quand tu parlais tout à l'heure des élèves qui*

272 *ont un projet, et tu ramènes quand même toujours au projet. Imaginons, tu as un élève en*

273 *entretien justement, qui a une période un peu difficile, qui ne travaille pas assez ou qui n'est*

274 *pas très assidu. J'imagine qu'à un moment donné, tu essayes de... Est-ce que tu lui donnes des*

275 *conseils ?*

276 - Valérie : Son premier stade, c'est sa réflexion personnelle, sa réflexion ce que j'appelle

277 miroir qui est, d'abord : est-ce qu'il se connaît. C'est-à-dire quelles sont ses qualités où il

278 pourrait se projeter en ayant du plaisir dans ce qu'il va faire, dans ce qu'il va produire, voilà.

279 C'est à-dire, si par exemple, un élève aime le contact avec les personnes âgées, les personnes

280 handicapées, voilà. C'est, on peut imaginer qu'elle se tournera vers le social. Je donne cet

281 exemple parce qu'il me vient en premier à l'esprit et qu'il est facile. Deuxième étape, j'essaye

282 de maintenant, par rapport à des choix de formation, des domaines, hein ? On est encore large

283 dans le domaine. Parce que je trouve que c'est le plus sensible l'orientation, c'est vraiment le

284 plus sensible. Et donc voir ce qui est en adéquation avec ses qualités. Ça je... soutien avec le

285 prof principal, prof d'anglais, CDI, enfin, là aussi toutes les ressources sont bonnes hein. Et en

286 même temps, alors ça, ça a été mis en place et c'est très, très bien, ces fameux stages

287 passerelles ; bon, ben nous alors ça cette année ça explose, les stages d'observation : j'ai envie

288 de voir ça ! J'ai envie de voir ça, je ! Voilà, et c'est génial ça, que les élèves ne se sentent pas

289 enfermés dans une filière aussi. C'est génial quoi, enfin moi je trouve ça génial.

290 - *Entretien : Oui, leur donner la possibilité de découvrir avant de prendre une décision ?*

291 - Valérie : Bien sûr ! Et qu'ils puissent être préparés aussi. Enfin, c'est une question là-aussi,

292 quand on parle de respect, c'est aussi une question d'acquisition de la maturité. Je peux avoir

293 confiance en moi parce que, voilà. Ce que je peux : exprimer quelque chose qui me tient à

294 cœur.

295 - *Entretien : Je peux exprimer, c'est-à-dire que tu leur demandes d'exprimer ?*

296 - Valérie : Ah oui ! Alors ce que je fais, depuis cette année, c'est quand on a un entretien,
 297 avec l'élève, soit moi, soit avec moi et le prof principal, je leur demande de faire la synthèse
 298 de l'entretien.

299 - *Entretien : Ah oui ? D'accord.*

300 - Valérie : Et ça c'est très intéressant parce que, alors d'abord ça donne le, ça permet la
 301 reformulation vraiment de ce qui a été dit, et s'il y a des choses encore qui ne sont pas encore
 302 tout à fait, claires, etc., à ce moment- là, on revient dessus. C'est un outil, en fait, pour
 303 travailler sur l'approfondissement, voilà. Par exemple, on va employer des mots, par exemple,
 304 qu'ils n'ont pas compris, on va le comprendre dans le texte, voilà, hein ? Ça c'est possible,
 305 hein ? On parle, on parle, mais on sait que, la, comment dire, le fait d'intégrer le mot n'est
 306 pas toujours aussi simple, voilà.

307 - *Entretien : Oui !*

308 - Valérie : Et donc, cette, c'est depuis la rentrée que je fais ça, je trouve que c'est très, très
 309 intéressant. Du coup je l'ai fait lire à D... qui, vraiment, euh, vraiment comment dire, c'est un
 310 régal, de le lire.

311 - *Entretien : Donc c'est une synthèse écrite ?*

312 - Valérie : Ah oui, oui, oui. Puis ça doit être soigné, hein ? Ça doit être soigné, ça aussi c'est
 313 une question de respect, c'est-à-dire que, ça doit être soigné parce que, il va s'adresser à des
 314 adultes, donc hiérarchiquement des adultes de l'établissement, et ça peut être lu même par le
 315 chef d'établissement. Ça doit être soigné quand même.

316 - *Entretien : Oui, donc ça l'élève le sait au départ ?*

317 - Valérie : Ah oui ! Tout à fait, oui.

318 - *Entretien : Et il le fait sur son temps libre ?*

319 - Valérie : Il le fait, ben, alors nous on lui dit toujours, toujours quand c'est frais, et puis faites
 320 le lire à votre famille aussi. Voilà. Mais ça m'est arrivé de demander ça, par exemple, quand il
 321 y a eu un entretien famille, ce qui fait que l'élève rédigeait, il le faisait, il y avait une espèce
 322 d'aller- retour entre la famille, l'école, et puis quand c'était bien, au bout de deux trois jours,
 323 hop ! Il y avait un travail qui était fait.

324 - *Entretien : Oui, c'est intéressant !*

325 - Valérie : Oui franchement, là il y a quelques réflexions, mais ça, c'est, je crois beaucoup à
 326 la valeur de l'écrit, hein, qui est thérapeutique, comment dire, qui permet d'analyser, voilà.
 327 Même un élève de CAP, d'autant plus maintenant, je demanderai à un élève de CAP de le

328 faire. Parce que même si, comment dire, il y a des erreurs, des fautes, c'est pas grave quoi.
 329 C'est, euh, qu'est-ce qu'il a entendu pendant ce quart d'heure d'entretien.

330 - *Entretien : Oui, d'autant plus parce que ça peut le réconcilier avec l'écrit ?*

331 - Valérie : Oui bien sûr ! Sans écrit, quel handicap, quoi ! Voilà.

332 - *Entretien : Oui. C'est toi qui fais des propositions quand il y a des échéances par exemple,*
 333 *j'imagine un élève qui doit changer certaines choses de son comportement, de son, comment*
 334 *est-ce qu'il décide de changer ? Est-ce que c'est parce que tu lui donnes des idées à suivre ?*

335 - Valérie : Alors ! Un élève qui doit changer de comportement, si je vois que c'est, parce que
 336 le comportement c'est très particulier en fait, hein. Ça peut être lié à quelque chose, qui, hélas,
 337 va conduire l'élève, enfin je, à se comporter comme ça. Voilà, c'est-à-dire, ben, imaginons un
 338 élève qui entend chez lui un langage ordurier et grossier, il ne va pas faire la différence au
 339 début, c'est-à-dire s'il insulte par exemple un camarade de classe, pour lui ce sera d'une
 340 banalité absolue. Voilà. Et donc c'est à nous à le ramener progressivement à une certaine ...

341 - *Entretien : Une certaine norme ?*

342 - Valérie : Une certaine norme, voilà. Donc ça se fait pas en un jour, hein, forcément. Donc
 343 alors là je prends les classes de CAP APR par exemple, qui ont un langage... Donc là aussi,
 344 on peut travailler, sur... mais ça c'est un travail individuel, moi je vais me faire aider avec
 345 G., avec, enfin moi je fais un aller-retour sans arrêt, ou selon la thématique par exemple ça
 346 peut être un prof d'une matière aussi, par exemple, hein ? En fait tout est possible, quoi.
 347 Pourquoi on se l'interdirait ?

348 - *Entretien : Oui, mais comment est-ce que l'élève sait ce qu'il aura à faire ? Je prends un*
 349 *exemple assez banal, ou même l'élève qui arrive systématiquement en retard, que tu reçois*
 350 *systématiquement dans le bureau.*

351 - Valérie : Oui ?

352 - *Entretien : A un moment donné il faut qu'il y ait du changement, est-ce que tu lui donnes,*
 353 *toi, des objectifs très concrets, très précis, est-ce qu'il est partie prenante dans la définition*
 354 *des objectifs ?*

355 - Valérie : Alors, pour la ponctualité, euh, d'abord on essaye de comprendre ensemble la
 356 situation. C'est-à-dire on est à deux sur la question, l'élève et moi, et on essaye de
 357 comprendre : le lieu géographique, les horaires de car, donc on va sur le site de la CPA, on,
 358 on voit avec les parents aussi. Est-ce qu'il n'y a pas un problème d'organisation du matin ?
 359 On voit avec l'élève aussi. On lui demande de prendre en compte. On lui dit aussi, parce que
 360 les principaux retards que l'on a, ce sont les retards de 9 heures, c'est-à-dire que l'élève

361 considère que, il a suffisamment de temps pour entrer, pour prendre le car, comme pour
362 rentrer à 8 heures, mais des fois le deuxième car ne lui permet pas d'arriver à l'heure. Et c'est
363 là que ça coince. Parce que, il a dans l'esprit que, avec sa, son organisation à lui, il arrivera à
364 l'heure, et ça marche pas. Je lui dis, dans la vie, y'a toujours un temps qu'on ne voit pas dans
365 l'emploi du temps et qui est là, c'est, le temps poubelle en fait. Et il faut le prendre en compte.
366 Moi ce que j'ai constaté en fait, hein, c'est que. Alors je parle pas des retards, je parle des
367 petits groupes qui sont à fumer, parce que ça franchement c'est un souci ; en fait c'est le plus
368 gros souci ça. Je parle des retards de cet ordre-là, hein, où on rentre et on sort, et on s'octroie,
369 quand on parle tranquillement avec l'élève, franchement, il a parfaitement intégré. Et c'est
370 vrai que, moi cette année j'ai pas trouvé, même l'année dernière, hein, qu'il y avait
371 énormément, énormément de retards. Alors ceux qui ont des retards, mais, qui sont des, moi
372 j'appelle ça des vrais problèmes de rapport à l'autorité hein ? C'est-à-dire pour moi, là ça
373 devient un problème de comportement, c'est-à-dire on arrive en retard mais sans, sans prendre
374 en compte mais un seul instant le fait d'arriver à l'heure. C'est-à-dire c'est un déni complet :
375 non j'arriverai en retard et je regarde même pas l'heure, voilà. Donc c'est un comportement, à
376 un moment donné. Donc y'a une sanction quand même, hein, la sanction elle est bien là
377 quand même hein, enfin quand on tire trop sur la corde, elle casse hein ?

378 - *Entretien : Oui. Elle est nécessaire à un moment donné.*

379 - Valérie : Bien sûr. Il faut... En fait je mets très peu de sanctions pour les absences non
380 justifiées, pour moi, parce que ça me paraît inconcevable qu'elles soient injustifiées. Et que, il
381 semble que au niveau de la vie scolaire, on se doit, on a quand même affaire à des mineurs,
382 hein ! Donc on ne peut pas avoir un élève où l'absence n'est pas justifiée. Donc là y'a un
383 principe, qui est, on appelle les familles le matin, quand on n'a pas, y'a quand même Ecole
384 directe, où les familles vont accéder à la connaissance de l'état, à la fois, des notes. Alors tous
385 les parents ont...Ça c'est une question que je pose systématiquement, et mes collègues pareil,
386 chaque fois qu'elles ont les familles au téléphone : est-ce que vous consultez sur Ecole
387 directe ?

388 - *Entretien : Oui.*

389 - Valérie : Eh oui, parce que c'est bien gentil l'informatique mais y'a des familles qui ont
390 pas d'informatique ! Bien sûr.

391 - *Entretien : Ils n'ont pas accès à l'information sur le suivi de leur enfant ?*

392 - Valérie : Oh non, non, c'est pas toujours, euh. Mais peut-être tu travaillais différemment,
393 peut-être au collège aussi ? Je ne sais pas ?

394 - *Entretien : Non, c'est très agréable de t'écouter parce que ça me rappelle beaucoup de*
395 *souvenirs, oui, oui, oui. Et en même temps, c'est pour ça que je parle peu dans ces entretiens*
396 *parce que je ne veux surtout pas influencer les collègues, parce que comme je connais la*
397 *pratique, je ne veux pas leur faire dire des choses que je voudrais entendre. Et pour moi c'est*
398 *important, et en même temps je découvre des ficelles intéressantes, je trouve, hein.*

399 - Valérie : Et en fait dans l'individuel, enfin moi ça m'a bien servi la formation ; ça a été
400 facile après pour moi si tu veux dans le sens où, une fois que tu as intégré qu'il y a un élève
401 après, qui vit dans un environnement, et que dans cet environnement, y'a quelque chose qui le
402 fait souffrir, parce que c'est de l'ordre de la souffrance, hein ! Quand il s'absente, quand il va
403 être violent, c'est une souffrance exprimée quand même hein ! Ben c'est, tu vas voir les amis,
404 dans la classe, mais très vite, j'ai mon schéma dans la tête en fait, hein ? J'ai mon schéma,
405 quoi, ce qui m'a facilité considérablement les choses hein ! C'est pour ça que je pense que
406 c'est indispensable une formation de CPE.

407 - *Entretien : Oui. Le bon sens de chacun ne suffit pas ?*

408 - Valérie : Je pense que, il y a quand même une méthodologie. Je pense, hein, je peux me
409 tromper. Il me semble.

410 - *Entretien : Oui, c'est-à-dire que si par exemple, demain, tu avais imaginons, une jeune*
411 *stagiaire qui doive te remplacer pendant un certain temps.*

412 - Valérie : Oh ben j'ai mes collègues, hein ? *[rire]*

413 - *Entretien : Oui, voilà !*

414 - Valérie : Et je travaille bien avec.

415 - *Entretien : Bien sûr ! Mais si tu devais expliquer à quelqu'un qui apprend le métier,*
416 *justement comment appréhender ces entretiens, cette façon de suivre les élèves*
417 *individuellement, euh, quels seraient les conseils que tu donnerais de manière à ce que cette*
418 *personne ne soit pas en échec, arrive quand même à, en fonction de ce que tu penses toi, qui*
419 *est bénéfique pour les élèves ? Est-ce qu'il y a ? Tu parlais de méthodologie, est-ce que tu*
420 *donnerais, une certaine méthode à suivre ?*

421 - Valérie : Ben la méthode c'est déjà parler peu pendant l'entretien. Faut écouter. Voilà. Ça
422 c'est un principe. Faut écouter. C'est-à-dire, on dit un mot et le reste c'est pas à nous de
423 parler, on n'a pas de conseil à donner, on n'a pas à porter de jugement, rien de tout ça. On a à
424 écouter, voilà, on est là pour écouter. Un entretien, la base pour moi c'est ça. En sachant que,
425 le fait effectivement de savoir que l'élève vit dans un milieu permet effectivement une analyse

426 quand même, beaucoup plus rapide, parce que, ça va très vite, hein ! Euh, il ne faut pas
 427 attendre, deux semaines trois semaines, quoi, là ça va très vite. Faut le temps que ce soit,...

428 - *Entretien : Tu veux dire, il ne faut pas attendre deux semaines trois semaines, entre le*
 429 *moment où ces fameux indices ont été relevés et où on voit l'élève.*

430 - Valérie : Faut aller très vite. Un élève à l'heure actuelle, enfin peut-être que c'est pas
 431 comme ça, du temps de, ancien ? *[rires]* Mais à l'heure actuelle, un élève, c'est tout, tout de
 432 suite.

433 - *Entretien : D'accord, c'est dans l'immédiateté, en fait !*

434 - Valérie : Ah complètement ! Donc, euh, si par exemple tu as un élève qui est malheureux,
 435 enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite.

436 - *Entretien : D'accord.*

437 - Valérie : C'est pas demain, c'est tout de suite.

438 - *Entretien : Donc il faut le traiter tout de suite, c'est immédiat, mais en même temps comme*
 439 *tu dis, ça ne veut pas dire qu'il faut donner, lui donner la méthode pour s'en sortir, enfin,*
 440 *pour démêler la situation ?*

441 - Valérie : Non, non c'est à lui de travailler, de réfléchir et c'est comme ça qu'on est vivant.
 442 Enfin il me semble !

443 - *Entretien : Oui ! C'est drôle parce que tu as commencé, on est à la fin de l'entretien là, et tu*
 444 *as commencé en parlant de matière vivante ! Ecoute, merci beaucoup ! Est-ce que, est-ce que*
 445 *je t'ai permis de faire le tour de la question de ce que tu aurais eu envie de me dire là-*
 446 *dessus ?*

447 - Valérie : Ben oui ! C'est, je te dis, c'est un des plus beaux métiers, je trouve, enfin comme
 448 celui d'enseignant ! J'ai toujours situé celui d'enseignant, dans vraiment un niveau très élevé,
 449 j'ai une sœur enseignante, hein ! Et le travail que font les enseignants, je le trouve absolument
 450 extraordinaire, parce qu'alors ce qu'il y a de fabuleux dans l'enseignement, c'est, cette graine
 451 qui germe, voilà. Ça je trouve ça extraordinaire, pour aller vers d'autres, au-delà des
 452 montagnes, voilà ! Moi je leur dis toujours le rêve au-delà de la montagne, voilà. Hein ?
 453 C'est...Faut toujours, enfin, voilà. Et nous, eh ben, on est là, on fait partie des acteurs, hein,
 454 qui peuvent, qui peuvent les aider enfin quand ils ont.... Alors c'est un petit peu le côté
 455 difficile de la vie scolaire, c'est que souvent, c'est vrai que, on a des difficultés, enfin des
 456 problèmes à régler qui sont des fois lourds quand même, hein ! Donc il faut être en bonne
 457 santé, il faut être, bien dans ses baskets, dans sa tête, enfin il faut être costaud quand même,
 458 hein ? Il me semble hein ?

459 - *Entretien : Oui, il faut être en forme psychologiquement.*

460 - Valérie : Il faut être en forme, oui ! Bien sûr. Faut être en forme, mais considérablement,
461 mais, d'abord parce qu'y'a une équipe, tu dois, donc tu dois respirer, hein, la bonne forme, et
462 voilà !

463 *Entretien : Merci.*

Annexe 13

Entretien 7

Pierre : exerce en Lycée Professionnel intégré dans un lycée polyvalent, dans une commune de 150 000 habitants.

Lieu : bureau du CPE.

Date : 19 mai 2014

Durée : 53'53''

1 - Interviewer : *En premier lieu peux-tu me dire qui tu es, surtout depuis quand tu es CPE,*
2 *dans quel établissement tu travailles, comment de manière générale tu caractériserais*
3 *l'établissement dans lequel tu es ?*

4 - Pierre : Mmh, mmh !

5 - Interviewer : *Et puis, ensuite, ce qui m'intéresse en particulier c'est la relation, la manière*
6 *dont tu travailles en entretien avec les élèves pour les suivre dans leur parcours.*

7 - Pierre : D'accord. Alors je suis CPE depuis 98. Donc c'est facile, alors je m'en souviens, 98
8 c'était la coupe du monde, hein quand même ! [rire]

9 - Interviewer : *Ah oui !*

10 - Pierre : Quand j'ai passé l'oral c'était en plein dedans ! Et voilà, 98, donc j'étais à l'iufr de
11 J'ai préparé à l'iufr de J'ai démarré sur du lycée, lycée général à ..., après lycée à
12 à, et ensuite j'ai fait, euh, j'ai fait 6 années en zep, à côté de ..., sur Euh je suis
13 arrivé sur la région donc en 2007, voilà donc, mutation professionnelle de mon épouse, donc
14 j'ai suivi. Et puis, qui bosse dans l'industrie..., hein, et puis je suis arrivé donc sur ..., et je
15 suis arrivé donc en tant que TZR, donc c'était, c'était nouveau pas complètement parce que
16 j'ai démarré comme TZR, j'avais fait déjà 2 années comme ça. Et voilà, donc depuis 2007, je
17 suis toujours TZR. Alors l'avantage, l'avantage c'est que, on voit beaucoup de choses, parce
18 qu'on tourne ! C'est vrai que moi j'en n'ai pas souffert, parce que c'est quelque chose que
19 j'aime bien, hein ! J'ai fait d'autres choses dans la vie, hein, j'ai travaillé aussi, dans le milieu
20 aussi du commerce, et euh, bon ça a pas mal bougé, et là du coup, me retrouver TZR, c'était,
21 ça suivait un petit peu l'ordre des choses et pour le métier j'ai trouvé ça quand même assez
22 intéressant, de changer d'établissement, d'équipe, de type d'établissement, de collègue. Alors
23 ... [nom de ville] avec des particularités bien spécifiques, après donc, le collège Après,
24 donc, là je suis arrivé, l'an dernier, donc c'est ma 2^e année, ici, au lycée professionnel. Je
25 n'avais pas fait de lycée professionnel avant d'être là ; donc ça c'était plutôt bien, et lycée
26 professionnel dans une grosse société scolaire, donc c'est particulier. Alors juste pour faire
27 court, c'est vrai que je pense que, à tourner très vite, on apprend à naviguer c'est-à-dire qu'il
28 faut faire fonctionner donc le service, et puis identifier clairement aussi où se situe le travail
29 qu'il y a à mener. Moi je me mets toujours en perspective, euh, d'une année, parce que bon,
30 j'ai quand même la chance d'être TZR mais en même temps je fais des remplacements donc à
31 l'année, donc ça reste confortable. Mais euh, quand j'arrive, voilà, ce que je vois, c'est
32 comment ça tourne, qu'est-ce qu'il y a à faire, quelles sont les problématiques de
33 l'établissement, et, euh, je me situe dans une échelle de temps d'une année, savoir comment

34 on va faire, et ce qu'il y a à faire en priorité quoi. Cibler déjà un petit peu ses priorités. Alors
35 lycée professionnel ..., euh, bon établissement centre -ville, voilà, qui a quand même plutôt
36 bonne réputation, enfin, ... ! Bon le lycée professionnel, n'a pas mauvaise réputation, mais ça
37 reste aussi, à l'échelle des lycées pros, on a toujours un petit peu des a priori. Euh, 560 élèves,
38 c'est pas, c'est pas énorme. L'an dernier je suis arrivé, j'avais un collègue qui était donc en
39 plus, il n'était pas C.P.E., mais euh, donc il était T.Z.R., lui en génie méca, et donc il était
40 rattaché à l'établissement et il faisait un mi-temps de C.P.E.. Donc ça c'était plutôt
41 confortable. Ce qui était pas du tout confortable, et ce qui l'est toujours pas, c'est que, ça fait
42 je crois 11 ans, que le poste de C.P.E. est en ... est occupé par des TZR.

43 - *Interviewer : Oui, donc ça change beaucoup.*

44 - Pierre : Ça change. Euh, ça on en a déjà un peu discuté hein, mais c'est vrai que, c'est sûr
45 que, quand on arrive on ressent tout de suite que, c'est compliqué. C'est compliqué pour
46 l'équipe des profs, c'est compliqué pour le fonctionnement. C'est même un peu grossi je
47 dirais, c'est que, ben la tendance, c'est quand t'as un service qui tourne pas trop rond, dans le
48 sens où les postes ne sont pas stables, moi je trouve que, euh, les collègues profs, aussi,
49 mettent un peu l'accent là-dessus et amplifient le phénomène. Parce que bon, c'est sûr qu'on
50 est très importants, les C.P.E. !

51 - *Interviewer : La preuve !*

52 - Pierre : Mais euh, à ce point-là, je pense pas. Et puis ça permet aussi quand même de, de
53 remettre un peu un certain nombre de choses, sur le tapis. En tout cas sur un service, ou une
54 fonction. Et ça permet aussi aux autres aussi, de ne pas prendre sa part donc voilà, ça c'est un
55 peu mon analyse, mais, il est vrai que à tourner pour construire des choses sur une autre
56 échelle c'est un peu plus compliqué. Bon moi, j'ai eu tout de suite ce problème-là, aussi
57 comme les collègues qui m'ont précédé, hein ! Mais on a mis de l'ordre assez rapidement
58 avec le proviseur. Donc ça a pris quand même quelques mois mais on a réussi. Alors l'autre
59 particularité c'est vrai que c'est un peu bicéphale hein ! Donc il y a le proviseur, ici
60 monsieur.... cette année, monsieur l'an dernier, et puis après ses adjoints. Donc là le lycée
61 professionnel, donc, est chapeauté par l'adjoint, monsieur Euh là aussi, je pense que c'est
62 un peu compliqué, à savoir qui mène la barque.

63 - *Interviewer : Oui, à qui se référer pour telle ou telle décision ?*

64 - Pierre : C'est ça. Donc après, chacun, selon la personnalité, ceux qui veulent tout savoir, qui
65 veulent tout faire, etc. Alors nous C.P.E., je dirais que moi en l'occurrence, aussi, c'est
66 toujours effectivement, naviguer, c'est-à-dire qu'à un moment donné, le pouvoir

67 décisionnaire, on sait que c'est le proviseur du lycée, mais en même temps euh, ça reste quand
68 même une entité un peu différente le lycée professionnel parce que d'autres équipes, d'autres
69 profils de professeurs, des élèves aussi différents. Enfin bon, là –dessus c'est vrai qu'il y a, il
70 faut bien, bien comprendre aussi les choses. Et puis ça bouge, c'est mouvant. Donc ça c'est un
71 peu la particularité, un peu la difficulté, mais bon on arrive à naviguer quoi. Bon voilà, donc
72 deuxième année, on attaque avec une équipe à peu près stable au niveau de la vie scolaire, et,
73 ma foi donc on a consolidé ce qu'on a mis en place. Euh, avec, effectivement en 1^{ère} année,
74 donc on a remis aussi des règles du jeu qu'on a aussi clarifiées, et puis après donc on s'est
75 quand même attaqués aussi au problème d'absentéisme, qui est aussi une priorité nationale, le
76 décrochage, ça c'est pas nouveau, mais euh, c'est sûr qu'on était quand même déjà à des
77 niveaux qui étaient un peu compliqués dans le sens où quand il y en a beaucoup, et on perd un
78 peu pied, quoi, on ne sait pas trop sur quoi on va pouvoir s'accrocher pour justement
79 accompagner les élèves, les raccrocher, etc.

80 - *Interviewer : Oui.*

81 - Pierre : Donc on a fait ce travail de baisser effectivement les chiffres, hein ! Bon y'a de
82 l'administratif, il y a des appels téléphoniques, du travail sur le terrain. Donc ça a marché
83 quand même cette année, hein, puisqu'on était passé, je crois que cette année on est passé à
84 quelque chose comme 13% de taux d'absentéisme, on était plutôt à 22, 25 avant, voilà !

85 - *Interviewer : Par une organisation très rationalisée en fait ?*

86 - Pierre : Très, y'a du travail à faire, mais bon voilà, c'est, comment dire, bien sûr, ouais,
87 ouais, ça c'était affiché, on l'a pensé, moi j'y ai pensé, j'ai vu tout de suite où ça se situait.
88 Bon après je ne dis pas que ça a été simple et que j'ai pu le mettre en place de suite, hein ? Eh
89 oui ! Rationaliser, parce que donc, des choses qui se font un peu partout maintenant, hein ?
90 Donc, stabilisation des AED sur des, là on le fait par filières. Donc ils connaissent bien leurs
91 filières et leurs élèves. Donc après derrière, bon après tous les outils, on a rationalisé aussi
92 l'outil Educhorus, qui n'était pas paramétré correctement, donc ça évolue et ça évoluera l'an
93 prochain. Ensuite le travail que je leur ai demandé c'est effectivement de, de suivre les élèves,
94 d'aller à la pêche aussi aux infos, de téléphoner. Ils me font maintenant toutes les semaines,
95 donc un retour par mail aussi, donc une petite fiche récapitulative du, des absences aussi de
96 leurs classes. Je leur demande de me repérer les quelques élèves qui euh, peuvent poser
97 problème et c'est déjà donc effectivement une première étape pour dégrossir, pour faire après
98 le travail, justement, pour accompagner ces élèves qui, que l'on perd un peu au fil du temps,
99 quoi. Donc ça, ça a été rationalisé, ça marche, ça va même mieux marcher donc il faut je

100 pense le garder. Après chaque mois aussi on voit un peu les chiffres. Donc je les affiche parce
 101 qu'on a beaucoup travaillé sur le taux d'absentéisme, ça ce sont les absences non justifiées, là
 102 tu vois !

103 - *Interviewer : Oui j'avais eu l'occasion de voir ça.*

104 - Pierre : Donc voilà, toutes des petites choses comme ça, qui font qu'il faut continuer aussi à
 105 rationaliser, et là on va faire donc au mois de juin donc, une réunion vie scolaire où j'aimerais
 106 qu'on pose un petit peu ensemble et qu'on réfléchisse ensemble sur ce qu'il faut améliorer,
 107 hein ?

108 - *Interviewer : Et à la suite du repérage, justement qu'ont fait les assistants d'éducation, ils*
 109 *t'envoient les élèves comment ça se passe ?*

110 - Pierre : Non alors du coup, moi, je vois, je vois les fiches donc je, alors je leur demande
 111 d'être assez clairs et précis sur des situations et puis en même temps pas me mettre toute la
 112 liste des élèves, hein parce que, on n'en sort pas. Donc je leur ai demandé de distinguer, dans
 113 chaque classe, un ou deux cas maximum, donc voilà.

114 - *Interviewer : Oui.*

115 - Pierre : Donc après je vois ça, et ça me permet d'aller directement sur la fiche et de
 116 reprendre un peu l'historique et comme, dans le logiciel aussi, donc on peut mettre aussi dans
 117 le suivi de l'élève, un certain nombre d'infos, donc je reprends tout ça, et ce qui fait que
 118 derrière, ben, je vais convoquer les élèves. Si ils sont là [*rire*], souvent ils sont pas là !

119 - *Interviewer : Oui, c'est la difficulté !*

120 - Pierre : Voilà ! Donc euh, ça veut dire que, ben après moi j'appelle aussi sur les familles,
 121 j'essaye de prendre des rendez-vous quand ça le nécessite. Voilà, donc après élève, famille, et
 122 puis euh, donc après l'autre étape c'est quand même de sortir la fiche aussi pour
 123 l'observatoire des ruptures, on en a un demain. J'ai un certain nombre d'élèves, en fin
 124 d'année, il va falloir que je sorte un peu tout ça. Donc euh, ça déclenche oui ou non, donc un
 125 suivi, mission générale d'insertion, un AVS, voilà.

126 - *Interviewer : Et quand tu reçois des élèves convoqués justement pour des problèmes*
 127 *d'absence, comment ça se passe ? Donc évidemment ça fait deux ans que tu es là maintenant,*
 128 *donc j'imagine que, sauf pour les secondes, la plupart te connaissent. Est-ce que tu as un*
 129 *mode opératoire par exemple ? Est-ce que tu, tu penses avoir mis un mode opératoire qui se*
 130 *répète, ou est-ce que tu l'adaptes ? Comment tu t'y prends, d'une certaine manière ?*

131 - Pierre : J'ai pas de mode, enfin, sans doute que j'en ai un, mais pas conscient pas construit,
 132 hein ! Donc en tout cas...Bon moi de toute façon, dans la relation avec les élèves, c'est de,
 133 déjà de les mettre un peu à l'aise, hein ?

134 - *Interviewer : Oui.*

135 - Pierre : Donc moi je, je ne cherche pas à les mettre, les braquer, parce que justement, le but
 136 c'est de sortir quelques éléments pour essayer de décoder un petit peu ce qui se passe, ce qui
 137 se joue. Alors bon, à c't'âge-là, bon au collège c'était un peu différent, mais, au lycée où ils
 138 sont déjà, ils sont un peu plus conscients des choses, sans vraiment vouloir le dire, le clamer,
 139 mais bon, je pense que la plupart du temps ils savent aussi ce qui se passe, ce qui se joue,
 140 quoi ! Après ça se mélange avec cette période aussi d'adolescence, où, où on ref..., on peut
 141 tout mélanger, enfin, ils peuvent tout mélanger, à savoir aussi peut-être les difficultés
 142 personnelles, difficultés familiales, euh... Donc est-ce que c'est une stratégie d'évitement ?
 143 Est-ce que c'est une réponse aussi, à une relation intrafamiliale qui fait que bon, ça se
 144 complique. Je pense qu'ils peuvent aller jusqu'au bout, hein ? C'est-à-dire que, un exemple,
 145 j'en ai un, qui est en seconde là, c'est un élève qui aurait pu je pense faire une seconde
 146 générale, hein ! Bon parce que ses résultats au collège n'étaient pas mauvais du tout ! Mais
 147 comme d'autres il a raté un peu le coche, il a fait un peu l'idiot et puis finalement, euh, il se
 148 retrouve sur une orientation discutée avec son père mais pas plus que ça, il a pas du tout envie
 149 d'être là. Et, euh, mais là pour le coup, on arrive en fin d'année, et donc j'ai bien compris
 150 qu'il avait pas du tout effectivement l'intention d'apporter la réponse que lui demande son
 151 père, à savoir tu fais ce que je te dis ! Et c'est comme ça, et il y a du travail là-dedans, etc.

152 - *Interviewer : Oui.*

153 - Pierre : Donc là c'était, il a raté son année mais je pense qu'il a fait tout ce qu'il pouvait
 154 pour la rater. Donc après le travail il est avec le père, si tu veux !

155 - *Interviewer : Ah oui d'accord ! C'est jouer, là, du point de vue du choix de l'orientation,*
 156 *ou... ?*

157 - Pierre : Oui c'est ça, parce que, après lui faire entendre que de toute façon, on ne pourra pas
 158 lui imposer de faire ce qu'il n'a pas envie de faire et surtout pas ce que son père lui a demandé
 159 de faire. Donc voilà, tu vois, mode opératoire y'en a pas, mais cette idée de, à un moment
 160 donné de libérer un petit peu la parole ! C'est-à-dire que, lui faire entendre que, à un moment
 161 donné, il est ici, dans un établissement scolaire, lui rappeler euh, ce qu'on peut lui apporter, ce
 162 que c'est, ce qu'on découvre, ce qu'on y vit et, euh, et qu'en même temps donc, il s'approprie

163 aussi cette, effectivement formation ! C'est-à-dire que, voilà, donc, lui, le mettre à l'aise et le
164 mettre en situation de, de faire un peu des choix, des choix plus éclairés.

165 - Interviewer : *Oui. Et de dire ce qui ne va pas. Quand tu disais j'ai l'impression qu'il y a des*
166 *mélanges vie personnelle, vie familiale, etcetera : pour expliquer les raisons, pour justifier les*
167 *difficultés ?*

168 - Pierre : Oui parce que là, pour le coup, ils en ont pas, complètement conscience. Mais parce
169 que, nous on peut avec l'habitude, on voit mais, justement, décoder. Qu'est-ce qui est le plus
170 prégnant. Est-ce que c'est cette situation ? Est-ce que c'est, euh, bon après, je peux pas donner
171 x exemples, bon, toutes les situations peuvent être différentes, mais par exemple sur des
172 quartiers, où il y a quand même, ils sont attirés par tout ce qui s'y passe, et on imagine que
173 ben, qu'on est plus fort, hein ? Sentiment de toute puissance, et que finalement, qu'on va se
174 débrouiller parce que, on peut y gagner trois sous, on va changer le monde !

175 - Interviewer : *Oui, le lycée passe après ?*

176 - Pierre : Le lycée passe après, euh bon, oui, il y a des problématiques familiales aussi qui
177 sont importantes, donc qui ont du mal à s'extraire, ces gamins, de tout ça, et que, ils arrivent
178 au lycée, ils ont le fardeau, ils ont du mal à le poser quoi, donc à l'entrée, c'est ça hein ! Bon
179 ça peut être ça et, après, des choses qui sont beaucoup plus personnelles sur le plan
180 psychologique, hein ! Y'a des gamins, qui, j'en ai un là, qui a, bon, là tu vois la priorité pour
181 le coup, ce gamin qui est pas du tout en échec mais il se retrouve dans une classe où il se sent
182 mal à l'aise, il se sent tellement différent des autres. Ils sont en lycée professionnel, donc, il a
183 pas, on va dire, le profil lycée pro hein ? Et que les gamins, les autres lui font bien sentir. Et
184 lui, voilà, donc il arrive à dix-sept ans, un peu plus de dix-sept ans, où il a du mal à, à
185 accepter aussi, donc la différence c'est-à-dire que, il sait lui qu'il est différent mais ce qui lui
186 pèse c'est la différence avec les autres. Il y a quand même quelque chose de beaucoup plus
187 lourd, hein, j'ai bien compris, parce que, à un point où il peut quitter le cours, une fois il s'est
188 effondré. Donc là, je me dis, qu'est-ce qui est important ? Ce n'est pas de le raccrocher sur ce
189 qu'il vit, peut-être lui dire, le faire accompagner, mais là, pour le coup, c'est plus de notre
190 ressort.

191 - Interviewer : *Ce n'est plus supportable ? Oui.*

192 - Pierre : Voilà, ce n'est plus supportable, et là c'est du médical, donc dans l'entretien c'est
193 quand même aussi de, peut-être de lui donner un petit peu des clés, pas forcément aussi sur
194 l'enseignement mais justement pour réussir l'enseignement faut quand même être à minima
195 un peu, un peu structuré dans sa tête, et puis être équipé sur le plan relationnel et social quoi,

196 hein ! Et là, je pense à ce gamin, où j'ai quand même réussi à lui faire entendre, et il est allé
 197 voir donc l'infirmière, donc l'infirmière a pris des contacts, aussi donc avec la famille pour
 198 engager une thérapie. Parce que c'est... Tu vois, je veux dire, c'est... voilà !

199 - Interviewer : *Oui. C'est un conseil, en fait que tu lui as donné ?*

200 - Pierre : Bien sûr, c'est-à-dire qu'il faut l'amener parce que évidemment tu peux pas dire à un
 201 gamin, euh, toi, tu, t'as besoin de voir un psy, quoi ! Parce que déjà, déjà il l'avait fait x fois.

202 - Interviewer : *Oui.*

203 - Pierre : Parce que quand tu creuses un peu, tu comprends que, son parcours depuis tout petit,
 204 il est suivi, et que les choses sont pas réglées ! Donc lui faire entendre à nouveau que pour
 205 réussir sa vie, pour réussir ses études, il faut quand même aussi poser son sac quelque part
 206 parce qu'il l'a jamais posé avant. Et que, ou il l'a enfoui quelque part quoi, mais c'est la vie
 207 quoi, en clair, mais bon, les gamins sont aussi, même moi hein !

208 - Interviewer : *Ils sont confrontés à ça aussi. Et tu as l'impression que pour eux c'est facile*
 209 *d'entendre ce que tu peux leur renvoyer d'une certaine manière, de ce qu'ils te, ce qu'ils ont*
 210 *déposé comme fardeau. Est-ce qu'ils te laissent facilement, justement, rentrer dans leur*
 211 *sphère privée, personnelle, familiale ?*

212 - Pierre : Alors là, c'est facile, enfin, c'est jamais... Après c'est la posture de chacun, comment
 213 dire. Après ta sensibilité, c'est celle de chaque C.P.E. ou chaque être humain, hein ! On le voit
 214 dans la vie aussi de tous les jours, à un moment donné, si cette, comment dire, cette posture
 215 d'écoute, hein ! Ils sentent qu'il y a une vraie écoute. Et puis ça les intéresse toujours de
 216 parler d'eux, quelque part, aussi. Après c'est vrai que là, là- dessus, euh, là c'est pareil j'ai pas
 217 de mode opératoire, mais je les laisse un peu parler. Je les laisse... Il y a une question de
 218 confiance, hein, de mise en confiance en général. Qu'est-ce qui fait que ?...

219 - Interviewer : *Que ça fonctionne ?*

220 - Pierre : Faut capter les mots. Je pense que dans la discussion faut bien entendre aussi ce
 221 qu'il y a entre les lignes, quoi ! Si t'es là entrain de leur dire, bon, t'as X absences, je vais te
 222 mettre 10 heures de retenue, et machin, et voilà et puis c'est comme ça que ça va marcher,
 223 évidemment, ils se livreront de rien, quoi ! L'intérêt du métier, et ce qu'on peut faire, ce que
 224 j'explique aux collègues, c'est qu'à un moment donné on a quelques instants, un petit peu
 225 privilégiés, où justement on va leur laisser un petit peu cette liberté et c'est là où c'est
 226 intéressant qu'on parle un petit peu d'eux, et que, qu'on peut les aider comme ça. C'est sûr.

227 - Interviewer : *Oui donc, c'est plus important pour toi, de les mettre en confiance, si je*
 228 *résume ce que tu as dit, de les mettre en confiance, de montrer que tu es à l'écoute et qu'ils*

229 *peuvent parler d'eux, plutôt que de leur rappeler d'emblée que, ils sont hors règlement*
 230 *finalement, parce qu'ils ont dépassé le seuil des quatre demi-journées d'absence ?*

231 - Pierre : Je fais les deux, ça dépend, à qui j'ai à faire. C'est-à-dire que, quelquefois je, je
 232 démarre comme ça, ça arrive. Voilà, tout dépend un peu du personnage, je vois, mais je
 233 démarre sur la règle, mais soit pour glisser sur autre chose. Ou, ou l'inverse quand on démarre
 234 sur autre chose et pour après arriver donc à la règle. Donc voilà maintenant donc comment il
 235 va falloir faire. L'idée c'est quand même aussi de les remettre un petit peu sur leurs rails et ça
 236 c'est important aussi de le faire. Oui, la mise en confiance mais, comment dire, sans perdre de
 237 vue, enfin c'est pas pour être intrusif, être, le problème je veux pas les mettre mal à l'aise. Il
 238 faut sentir aussi quand, quand ça leur appartient, ou des choses un petit peu lourdes. Je suis
 239 pas là pour tout savoir, quoi je, je, juste qu'ils me donnent un petit peu des clés pour que je
 240 puisse aussi les aider ! Faut qu'ils sentent aussi que, t'es en capacité de, de les aider, quoi !
 241 Discuter avec quelqu'un qui t'apporte rien, t'as pas forcément envie de lui parler ! Donc il
 242 faut bien aussi que tu leur montres que, ben qu'il y a moyen aussi de trouver des solutions,
 243 quoi. Tu vois, ça c'est aussi cette relation de confiance, c'est toujours l'image qu'on renvoie,
 244 et de cet adulte aussi : ben si t'as des soucis, je veux te dire moi j'en ai pas. Enfin j'en n'ai
 245 pas, je...

246 - Interviewer : *A ce moment- là tu n'en as pas, mais il faut que tu te rendes aussi disponible.*

247 - Pierre : Voilà c'est ça. Tu vois donc c'est ça, qu'il faut leur faire sentir. Que tu es en
 248 capacité quand même de leur apporter quelque chose, quoi hein ?

249 - Interviewer : *Et ce quelque chose que tu leur apportes, est-ce que ? Bon quand tu*
 250 *commences à voir, par exemple tu donnais l'exemple d'un élève qui a besoin de nouveau*
 251 *aussi d'être aidé psychologiquement par exemple, est-ce que tu, tu donnes à un moment*
 252 *donné, bon ben là il faut faire ça, ou est-ce que tu as l'impression que tu, tu ne peux pas*
 253 *imposer des... ces fameuses clés ?*

254 - Pierre : Non on ne peut jamais les imposer ! Les imposer, euh, enfin ! Tu les imposes d'une
 255 autre manière, enfin, bon, par exemple, pour le remettre entre les mains du médecin, je l'ai
 256 fait avec lui devant lui. C'est-à-dire que, j'ai dit, ben voilà, je crois que, il faut quand même
 257 que tu parles à quelqu'un du métier, et le médecin peut t'aider quoi ! Bon, donc si ça ne
 258 t'embête pas, j'aimerais bien appeler l'infirmière pour lui en parler, pour qu'elle puisse voir si
 259 elle peut te recevoir. Donc on enclenche un processus. Donc, euh, faut le faire à chaud, là ; il
 260 est d'accord, je le fais. Tu vois donc, voilà, et puis on a la chance d'avoir une infirmière ici,
 261 parce qu'il y en a deux, donc ça c'est bien. Donc de suite je vais appeler, je lui explique le

262 cas, ce que j'en ai compris, devant lui, et après donc, il est allé voir l'infirmière. Donc ensuite
 263 ben voilà, ça suit son cours.

264 - Interviewer : *Après, il est revenu te voir ? Comment ça se passe ? Une fois que tu as passé*
 265 *le relais à l'infirmière, par exemple ?*

266 - Pierre : Ça c'est dans l'idéal ! [rires] Je l'ai revu, mais, je l'ai revu dans un contexte , parce
 267 que son problème il ne va pas se régler comme ça, du coup à nouveau c'est un contexte de
 268 crise, puisque donc, il est parti du cours, voilà, donc le suivi derrière c'est plus compliqué.
 269 Oui j'avoue...

270 - Interviewer : *C'est plus compliqué...*

271 - Pierre : Oui c'est-à-dire que là, peut-être là sur des choses qui restent à inventer, à créer, ça
 272 fait, on a l'observatoire c'est bien, on en a à peu près un par mois, donc c'est déjà pas mal.
 273 Ça permet de reprendre un peu les cas et d'en rediscuter. L'infirmière est pas toujours là mais
 274 elle essaie de s'y trouver, enfin...Donc si tu veux, ce qui manque, c'est comment on partage
 275 après toutes ces infos et comment on travaille après autour de l'élève en équipe.

276 - Interviewer : *Oui.*

277 - Pierre : Et là, enfin je pense ici, mais dans d'autres établissements, hein moi je l'ai vu, c'est
 278 toujours un peu compliqué, hein ! Faut quand même être sacrément structuré, faut en avoir la
 279 volonté, c'est-à-dire qu'il faut aussi prévoir des temps d'échange. Je parle avec les
 280 enseignants aussi, c'est la même chose, hein ? Parce que cet élève là il est en cours, ils savent
 281 très bien que ce petit, a ce type de difficulté, mais, comment on échange tout ça, c'est
 282 compliqué, c'est compliqué. Parce que, il y a le quotidien, ça arrive très très vite, bon sur un
 283 lycée professionnel, un CPE, 560 élèves, c'est un petit peu juste on va dire au vu des
 284 situations. Du coup on a, la suite des événements s'est faite aussi comme ça. Tu vois la
 285 semaine dernière là, il est parti de cours.

286 - Interviewer : *Oui, à l'occasion d'une sortie de cours. C'est le suivi qui se fait.*

287 - Pierre : Et sinon on a ce moment identifié qui est bien, cet observatoire des ruptures où on
 288 reprend toutes les situations. Parce que, on tire un listing de toutes les situations qui ont été
 289 vues, hein ? Donc on revient rapidement sur un tel un tel, si cette situation-là, donc elle est
 290 réglée, ou à peu près normale, on s'attarde pas ; si il y a des complications ou des éléments
 291 nouveaux, on reprend ça, on a ça. C'est pas suffisant hein mais, c'est déjà ça.

292 - Interviewer : *L'entretien avec les élèves, ces entretiens individualisés pour des problèmes*
 293 *d'absence ou autres d'ailleurs, comme tu dis, exclusions de cours ou autres, c'est, c'est une*
 294 *pratique qui prend du temps dans ton emploi du temps quotidien ?*

295 - Pierre : Euh...Oui, pas assez. Bon, moi je suis T.Z.R. hein ! Encore une fois je te dis, c'est
 296 vrai que je suis pas posé, comment dire parce que j'ai d'autres choses à régler, enfin comme
 297 tout le monde. Mais j'ai d'autres choses à régler dans le sens où j'ai toujours en conscience
 298 aussi, ce fonctionnement quoi ! Encore une fois je sais que je suis là sur une année, c'est-à-
 299 dire que je perds pas de vue que, là on a repris sur l'équipe vie scolaire, c'était quand même
 300 important ! La première année on a beaucoup travaillé sur la clarification des règles aussi avec
 301 les enseignants, etc, donc ça a nécessité beaucoup de, de réunions de préparation, etc. Donc,
 302 moi j'aime bien, hein, ces entretiens. Et c'est vrai que moi je pense que c'est intéressant de le
 303 faire, ça permettrait d'avoir un peu plus de suivi individualisé à partir du moment où
 304 j'enclenche quelque chose, mais j'ai toujours, euh, toujours effectivement, je ne perds pas de
 305 vue qu'il y a aussi d'autres chantiers que j'ai fixés. Donc je le fais, je le fais, ça va quoi, ça se
 306 passe pas trop mal ! *[rire]* Ça prend du temps, ça prend du temps, mais ça pourrait en prendre
 307 plus, ça ne me dérangerait pas, je pense que ça serait quand même important de... Voilà moi je
 308 serais prêt effectivement à libérer un peu plus de temps pour ça.

309 - Interviewer : *Oui, sans mettre de côté le souci de l'organisation, et des autres*
 310 *missions finalement ?*

311 - Pierre : Oui, oui, oui, oui, oui ! Mais ce que je veux dire, c'est quand t'es, quand t'es
 312 installé, peut-être que le souci de l'organisation il est moins urgent quoi, tu vois ?

313 - Interviewer : *Oui.*

314 - Pierre : Voilà moi j'ai fait, y'a qu'un poste aussi, où j'étais installé, hein ! C'est quand j'ai
 315 fait mes six années en ZEP là, alors que, bon là c'était en ZEP c'était nouveau, c'était autre
 316 chose, mais bon, pour le coup, j'avais mis des choses en place, après c'était un autre type de
 317 relation. Mais là en changeant pratiquement toutes les années ou tous les deux ans, fait que, il
 318 y a ces chantiers-là, hein, je les perds pas de vue, hein ! Je sais très bien que, il faut que la vie
 319 scolaire elle fonctionne aussi, euh, pour les élèves et puis pour les profs et puis il y beaucoup
 320 de monde, d'exigences des uns, des autres.

321 - Interviewer : *C'est peut-être aussi parce qu'elle fonctionne de mieux en mieux, enfin en tout*
 322 *cas parce que tu arrives à l'organiser avec ton équipe, que tu peux dégager du temps pour*
 323 *recevoir les élèves ? Enfin je ne sais pas, c'est une hypothèse.*

324 - Pierre : Ben de toute façon c'est nécessaire d'en dégager, parce qu'il y a quand même ces,
 325 ces moments- là. On doit aussi, apporter aussi quelques, et pour les élèves et pour les profs
 326 aussi. C'est vrai qu'on a beaucoup de demandes aussi des profs qui veulent savoir où on en
 327 est sur ces situations, parce que, ils les connaissent leurs élèves !

328 - *Interviewer : Oui.*

329 - Pierre : Tu vois et, ils font des choses alors je te dis on a peut-être du mal à partager,
 330 partager aussi des infos, mais en même temps ils en ont un certain nombre, hein ! On a
 331 Educ'horus, avec la messagerie c'est pas mal !

332 - *Interviewer : Oui ils t'apportent des éléments eux aussi, les profs, ou ... ?*

333 - Pierre : Pas trop.

334 - *Interviewer : Pas trop ?*

335 - Pierre : Pas trop mais je sais qu'ils en ont, donc, euh, tu vois ça se fait un peu, un peu
 336 sauvage, mais eux m'en demandent beaucoup. Tu vois ? Donc, euh, souvent ils arrivent, mais
 337 qu'est-ce qu'on fait, à cet élève-là ? Je t'en ai parlé ! Mais voilà donc, eux c'est sûr que c'est
 338 des moments à privilégier, donc il faut apporter des éléments, il faut savoir où on en est,
 339 quand même.

340 - *Interviewer : Ça arrive que tu rencontres des élèves dans ton bureau qui, qui refusent de se*
 341 *livrer ? Tu disais finalement il faut les mettre à l'aise, pour qu'ils déposent leur fardeau :*
 342 *est-ce qu'il arrive que certains bloquent, et ne veulent pas ?*

343 - Pierre : Oui, oui, oui. Mais ça arrive, mais souvent je les reprends plus tard ! Oui parce que,
 344 si c'est pas le moment, c'est parce que c'est pas le moment, euh, ils sont pas, il faut qu'ils
 345 se... Alors soit c'est en situation de crise, donc moi je leur laisse tout le temps ce temps
 346 comme ça de, de reposer, de s'arrêter et puis de reprendre la situation tranquillement pour
 347 que... Ca on peut le faire et généralement ça marche. Après y'a des gamins qui sont, qui sont
 348 bloqués, je t'ai dit quand ça se percute après, toutes ces problématiques enfin persos, donc des
 349 fois, eux-mêmes et nous on n'arrive pas à savoir pourquoi il y a ce blocage. Qu'est-ce que tu
 350 représentes ? C'est ça aussi. Parce que là aussi, il y a leur vécu, hein ? CPE ils en ont peut-être
 351 vu ailleurs et ça s'est peut-être pas très bien passé, donc, comme les enseignants, hein, c'est
 352 souvent le cas hein ? Restaurer un petit peu cette relation avec l'adulte, ça passe par là hein ?
 353 Des fois y'a des gamins qui se butent contre des profs, même des parents se butent contre des
 354 profs parce que, parce qu'ils ont tellement mal vécu ce moment que forcément t'arrives, t'es
 355 pas dans les meilleures conditions.

356 - *Interviewer : Oui.*

357 - Pierre : Après, après je les reprends souvent. Je pense à un, là aussi, ça c'était en début
 358 d'année, c'est vrai qu'il ne sortait rien, rien de rien. Réponse lapidaire, oui, non, truc, bon. Et
 359 puis bon après j'ai vu la maman, effectivement. Donc, lui il est revenu me voir plusieurs fois.
 360 Il est un petit perdu aussi dans ses études, sa formation, d'ailleurs il a un petit peu décroché.

361 Et je l'ai revu la semaine dernière. Ce qui est bien c'est que, il vient, tu vois au lycée. Il vient
362 pas forcément pour le lycée, mais il vient ; il vient chercher des infos, tu sens qu'il vient
363 chercher le, il vient chercher un petit appui quoi tu vois ? Après moi je ne suis pas propriétaire
364 de cette relation donc s'il peut le faire avec un surveillant, c'est bien aussi, hein ? A un
365 moment donné, d'arriver à créer les conditions aussi de confiance, ben c'est toujours bien de
366 maintenir ce lien. Donc voilà, donc je suis, c'est pas parce que je suis CPE, je suis CPE, que
367 j'ai aussi la possibilité d'accrocher avec les élèves. J'ai des surveillants qui ont de bonnes
368 relations avec les élèves et je trouve ça très bien ! Tu vois !

369 - *Interviewer : Oui, ce suivi peut se faire aussi par l'intermédiaire des surveillants ?*

370 - Pierre : Oui parce que voilà, et donc ils rentrent par, ils font un peu le travail que je fais,
371 mais voilà donc, si chacun aussi peut capter, et puis il y a des profs aussi, hein ! Donc ça c'est
372 bien. Donc lui, je vois qu'il revient, bon pour l'instant il n'y a rien de décidé mais
373 régulièrement. Il vient au lycée, bon là, il est décrocheur, hein !

374 - *Interviewer : Et il vient te voir ?*

375 - Pierre : Oui ! Oui, oui, il passe, alors c'est toujours un peu confus, hein, dans sa tête et dans
376 son message, mais, alors on parle de formation, un jour il veut s'occuper des serpents, le
377 lendemain il veut faire plombier, enfin, bon, c'est... Donc là, là-dessus, on essaie de reposer
378 un peu les choses. Là-aussi on a la chance d'avoir aussi la M.L.D.S.¹⁴⁶, ce qui permet quand
379 même de, de créer quand même tout de suite cette articulation. Bon c'est pas le cas de tous les
380 établissements. On est pas mal outillés finalement. On a du monde...

381 - *Interviewer : Oui, tu trouves finalement ?*

382 - Pierre : Je pense qu'on a pas mal de choses, et même en enseignement professionnel, mais je
383 pense aussi, ici qu'il y a de quoi faire.

384 - *Interviewer : Quand tu as dit, on est pas mal outillés, c'est-à-dire, on niveau des équipes, la*
385 *diversité des équipes ?*

386 - Pierre : Oui. Ben j'ai souvent eu cette impression quand même dans les établissements. De
387 dire, bon, il y a quand même des gens aussi de qualité.

388 - *Interviewer : Oui, on a des moyens humains ?*

389 - Pierre : Qui ont envie, avec des moyens. Alors après, voilà mais en même temps, c'est,
390 qu'est-ce qu'on en fait, quoi ?

391 - *Interviewer : Oui.*

392 - Pierre : Ça par contre ça ne va pas dans le bon sens, c'est de plus en plus compliqué.

¹⁴⁶ Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

393 - Interviewer : Oui ?

394 - Pierre : Parce que il y a des stratégies personnelles, parce qu'il faut quand même arriver à
395 créer une adhésion, tu sais donc, sur des équipes, équipes de direction, tout ça, donc il faut, il
396 faut quand même créer une adhésion pour justement pouvoir travailler ensemble là-dessus.
397 Les moyens existent.

398 - Interviewer : Oui ?

399 - Pierre : Oui mais c'est plus compliqué. Ben du coup, comme j'ai pas mal bougé, je
400 m'aperçois que souvent c'est là où ça coince, quoi. C'est même plutôt rare là où ça marche
401 bien, très bien. Ça tu ne choisis pas, hein, c'est comme ça, hein ?

402 - Interviewer : Si tu devais, comme tu reçois des stagiaires en plus, recevoir des stagiaires
403 CPE, et puis leur laisser le bureau, tiens ! Tu les laisses une après-midi, tu sais qu'il y a des
404 élèves qui risquent de venir, qu'il faut peut-être les accueillir, à la manière dont tu les
405 accueilles, enfin en tout cas de manière à les mettre à l'aise, comme tu dis. Quels seraient les,
406 les conseils que tu leur donnerais ?

407 - Pierre : C'est un peu ce que je t'ai dit. Je le fais systématiquement quand j'ai des stagiaires,
408 hein, parce que je trouve que c'est bien à un moment donné d'être dans la peau, et puis surtout
409 d'être seul avec les élèves. Parce que c'est quand même un moment important. Donc moi,
410 c'est, la posture c'est ça : ce regard aussi un peu de bienveillance, c'est de les mettre quand
411 même aussi dans ces conditions-là, donc pour sortir quelque chose. Donc quand je le fais,
412 c'est que généralement je suis pas loin, parce que, il n'y pas de décision à prendre, hein ?
413 C'est simplement libérer un petit peu ses paroles, le problème de la formation, et puis après
414 aussi leur dire un peu comment ça fonctionne. Toujours les ramener un peu à la réalité des
415 choses, aussi, mais bon, ça c'est très bien, j'ai entendu, mais bon, voilà, l'établissement
416 scolaire, aussi, c'est ça. Voilà pourquoi on est là ! Donc peut-être les faire s'interroger :
417 comment tu penses faire ? Voilà tu vois ? Bon, généralement, quand je fais ça, je les place
418 comme ça dans ces conditions-là, tu vois. Tu vas les accueillir, alors selon les situations, si ce
419 sont des élèves exclus, là c'est pareil. Donc il faut arriver à comprendre, parce que à un
420 moment donné, voilà, quand t'es sorti du cadre, délibérément ou pas, ben ... il faut arriver à
421 lui faire dire ce qu'il en pense, et puis surtout comment il pense faire après pour réintégrer
422 aussi, donc sa place, quoi.

423 - Interviewer : Oui, donc, tu lui poses la question : comment il pense faire ? Tu lui demandes
424 comment lui, il pense faire ?

425 - Pierre : Oui, ben voilà, il y a eu une petite situation de crise, donc il faut, bah, souffler, gérer,
 426 donc lui expliquer qu'il risque quand même d'y avoir des sanctions, c'est fort possible, et que
 427 quand même le mettre toujours en perspective en disant, ben, de toute façon, il va falloir que
 428 tu continues. Parce que le but c'est quand même pas de le sortir et de le laisser et voilà, c'est
 429 fini ! Donc voilà les stagiaires, je, voilà, je les mets, je leur explique un peu ça, donc de faire
 430 ce travail- là. C'est intéressant de, de voir et d'entendre aussi, donc la parole...

431 - Interviewer : *Oui. D'emblée un élève qui est exclu de cours ou un élève qui vient parce qu'il*
 432 *avait des soucis personnels, ou bien parce qu'il était absent, tu l'accueilles, tu sais que tu*
 433 *l'accueilles différemment, ou vraiment c'est la situation de l'élève qui va changer les*
 434 *choses ?*

435 - Pierre : Euh, oui, oui enfin ça tu le sens, déjà oui la situation fait que, déjà à quel moment il
 436 se présente, et pourquoi. Moi j'essaie d'être disponible, hein ? Donc, voilà, donc...

437 - Interviewer : *Disponible physiquement, intellect...?*

438 - Pierre : Oui, ben tout le temps, enfin bon physiquement, et puis intellectuellement, il faut
 439 que je sois là, mais euh, ce que je veux dire, c'est que, alors c'est ma façon de travailler, hein !
 440 D'autres aussi auraient dit, repasse à telle heure, ou je te donne rendez-vous.

441 - Interviewer : *D'accord, donc tu essaies d'être disponible dans l'immédiat ?*

442 - Pierre : Oui, alors après ça peut compliquer un peu le travail mais j'essaie toujours de capter
 443 un peu le moment. Après selon, selon les individus, parce qu'il y a aussi des habitués, donc
 444 après ceux-ci tu sais que tu peux décaler mais voilà ! Déjà sur une première approche, j'essaie
 445 de pouvoir les accueillir, hein, même si j'ai un tas de choses à faire, d'ailleurs je le fais mal,
 446 après le reste [rire], mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi
 447 de le faire. Et puis je vois si c'est sérieux ou pas, urgent, voir ce qu'il y a derrière quoi, tu
 448 vois ? Et puis après il y a des élèves que je convoque, hein ? Donc ...

449 - Interviewer : *Ça dure longtemps un entretien avec un élève, ou bien c'est très variable, ou*
 450 *bien tu te donnes une durée maximum ? Est-ce que ?*

451 - Pierre : Ça, il faudrait que je... moi je pense que, en gros c'est un quart d'heure vingt
 452 minutes quand même hein ! Oui. Comme ça à vue de nez, comme ça, de prendre le temps de
 453 discuter, de rentrer un peu dans le vif du sujet je pense qu'il faut au moins un quart d'heure
 454 vingt minutes, hein.

455 - Interviewer : *Et tu parlais d'outils, est ce que tu as, tu parlais des équipes, mais est-ce que*
 456 *tu as des outils pour ces entretiens ? Est-ce que tu as des, il t'arrive de préparer un entretien,*
 457 *de te dire, tiens je vais voir cet élève-là, il ne faut pas que j'oublie de lui dire ça, ça et ça ?*

458 - Pierre : Non je n'ai pas de fiche d'entretien particulière. Là aussi, j'en ai des outils, hein ! Je
459 m'aperçois qu'en changeant je ne vais pas les utiliser aussi facilement. Tu vois, donc, c'est
460 bien différent. Après, ce que je prépare c'est que, bon, on a quand même des outils
461 informatiques qui sont quand même, il y a pas mal de choses, donc moi je travaille sur sa
462 fiche, enfin je travaille sur sa fiche : ça me permet de revoir aussi la fiche, chaque fois que je
463 convoque l'élève, je regarde ce qu'il en est. Donc par...j'ai les bulletins, bon c'est sur
464 l'ordinateur, donc t'as les bulletins, tu as les absences, tu as le suivi...

465 - *Interviewer : Oui donc tu as des données sur son, sa vie scolaire.*

466 - Pierre : Voilà ! Donc je regarde un peu où il en est, sa situation familiale, si ses parents
467 vivent ensemble, etc., donc, ouais, ça prend deux minutes, mais c'est pratique aussi pour se
468 remettre dans le truc, quoi ! Voir à qui tu as affaire. Après j'ai d'autres dossiers quand même
469 aussi, euh, bon j'ai des dossiers élèves, ça c'est plus par rapport à des rapports d'incident,
470 mais en même temps ça me permet de consigner aussi d'autres choses. Je fais ça aussi par
471 classe, mais à partir du moment où les élèves font parler un petit peu d'eux, j'ai des dossiers
472 individuels. Alors j'ai pas un dossier pour 560 dossiers, mais je dois bien avoir un dossier une
473 cinquantaine d'élèves, là tu vois !

474 - *Interviewer : D'accord, où tu prends des notes ?*

475 - Pierre : Je prends des notes, j'ai un retour parce que on ne peut pas tout mettre sur la bécane,
476 donc après il y a son dossier, un peu le même type de dossier qu'il y a au secrétariat, mais moi
477 ça me permet de voir qui il est, ce qu'il a fait, voir pour quelle raison il a eu des
478 avertissements, etc.

479 - *Interviewer : Ils le savent les élèves ? Est-ce que tu as ce dossier, tu peux avoir ce dossier
480 ouvert devant eux ?*

481 - Pierre : Oui, oui, oui ! Ils sont fichés ! *[rire]* Ils sont fichés ! Oui, si, ben je leur dis ça, ben
482 écoute. Je ne pense pas que tout ça les dérange, et en même temps c'est une façon de leur dire,
483 oui, tu nous occupes un petit peu plus, tu fais parler de toi, ils aiment bien, hein ! Donc
484 effectivement on s'occupe de toi plus que les autres. Après oui, oui, je leur dis. Ils le voient de
485 toute façon.

486 - *Interviewer : Ou tout simplement sans parler de rapport ou autre, est-ce que tu prends des
487 notes quand, est-ce qu'il t'arrive de prendre des notes devant eux quand tu parles avec eux ?*

488 - Pierre : Oui j'en prends, j'en prends pas beaucoup mais j'en prends quelques-unes aussi.

489 - *Interviewer : Oui ?*

490 - Pierre : Je marque directement sur la pochette du dossier, euh... Je ne prends pas sur la
 491 bécane, hein ? Mais, euh, pas trop en fait, c'est vrai que... Après quand on fait le point sur la
 492 situation familiale aussi, alors souvent, il y a des coordonnées qui changent aussi, ça je le fais
 493 bien valider, et après deux-trois informations sur des choses un petit peu importantes, mais, en
 494 réalité pas trop, non. J'écris pas trop.

495 - Interviewer : *Et les élèves, est-ce qu'ils ont... est-ce qu'il t'arrive d'utiliser des fiches de*
 496 *suivi avec eux ?*

497 - Pierre : Alors je l'ai fait ça. Je ne l'ai pas fait ici. Mais euh... fiche de suivi... Qu'est-ce que
 498 tu appelles fiche de suivi, toi ?

499 - Interviewer : *Eh bien, qui peut être de nature...il y a plusieurs styles de fiches de suivi. Des*
 500 *fiches qu'ils feraient signer à leurs professeurs, ou qu'ils renseigneraient eux-mêmes, enfin*
 501 *tout type d'outil.*

502 - Pierre : Ici non, on n'est pas structurés. Je l'ai fait dans d'autres établissements. Là aussi, ça
 503 se... c'est bien, c'est pas mal, hein, à un moment donné de faire allumer le projecteur pendant
 504 un certain temps, donc des périodes d'observations. Alors je le fais de façon un petit peu
 505 informelle, mais je le fais plus avec, avec les surveillants, c'est-à-dire que, quand on met
 506 l'accent sur un élève, ou c'est une période un petit peu particulière, si c'est lui qui s'occupe
 507 de la filière où est l'élève qui, ben je lui dis, pendant deux semaines ou jusqu'aux vacances,
 508 lui on le voit tous les jours, et donc ses absences etc., etc. Donc ça c'est une forme de suivi
 509 individualisé, mais voilà, c'est eux qui le font. Les fiches de suivi que j'ai pu utiliser ailleurs,
 510 ce qui peut être très bien, hein ? On aime bien, ça formaliser. Là encore une fois, c'est souci
 511 de cohérence, quoi. Qui fait quoi, quoi ? Quand on le fait quand on se voit, et on fait signer,
 512 bon certains collègues le font très bien, et puis d'autres ça part en miettes, et puis tu vois les
 513 fiches de suivi une fois tous les quinze jours. Donc après celui que je mets en place
 514 individuellement, ça m'arrive aussi de dire, bon on se revoit dans quinze jours, et donc du
 515 coup je lui donne rendez-vous et je le convoque. De toute façon je le note dans mon agenda.
 516 Et donc je sais que je dois le voir pour faire un point.

517 - Interviewer : *Oui donc c'est sous forme de prise de rendez-vous.*

518 - Pierre : Ouais, ouais, de prise de rendez-vous.

519 - Interviewer : *Et des rendez-vous qu'ils honorent, les élèves ?*

520 - Pierre : De toute façon je vais les faire chercher s'ils sont pas là ! Parce que donc, c'est sur
 521 leur période...Alors généralement j'essaie de voir qu'il y a un trou.

522 - Interviewer : *Et quand tu leur donnes rendez-vous et qu'ils le notent dans leur agenda. Ils le*
 523 *notent dans leurs agendas, eux ?*

524 - Pierre : Ici, je ne sais même pas s'ils en ont des agendas ! *[rires]* De toute façon, ouais... Je,
 525 si...Ecoute, oui, si, je clique rendez-vous, je sais pas. Souvent de toute façon je fais une
 526 convocation pour valider derrière.

527 - Interviewer : *D'accord.*

528 - Pierre : Après, je fais la convocation, je veux voir tel élève. Non il le font pas spontanément.
 529 Je n'ai pas pu valider s'ils avaient noté quelque part. En tout cas ils arrivent !

530 - Interviewer : *D'accord. Oui, ou alors ils viennent d'eux-mêmes. Comme tu disais, ça arrive*
 531 *qu'ils viennent d'eux-mêmes.*

532 - Pierre : Ils viennent d'eux-mêmes aussi, oui, mais bon...Voilà ! Qu'est-ce que je peux te
 533 dire d'autre ?

534 - Interviewer : *Ecoute sur l'entretien j'en sais déjà pas mal. C'est vraiment ce qui*
 535 *m'intéressait en particulier. C'est la manière dont tu peux suivre l'élève de manière*
 536 *individualisée, la relation que tu mets en place avec eux.*

537 - Pierre : Oui alors après, après il y a d'autres choses, dans le sens où, bon, je me suis pas mal
 538 occupée depuis quelques années sur la cellule de décrochage, enfin dans les parcours
 539 personnalisés. Donc ça c'est une autre facette, mais une facette aussi importante, parce que, et
 540 puis une problématique aussi du lycée professionnel, hein ? De tous ces élèves- là qui à un
 541 moment donné se retrouvent dans une formation qu'ils n'ont pas forcément choisie et, et moi,
 542 donc là-dessus il y a un gros travail. Alors moi, donc y'a le départ, les observatoires, puis
 543 après les parcours, c'est-à-dire que, après on monte le dossier. Depuis cette année on a un
 544 référent focal qui chapeaute aussi un peu ces dossiers. Mais bon, il est clair que moi je les ai
 545 toujours montés avec eux, quoi, et avec lui. Je l'ai fait en collège, c'est moi qui présentais,
 546 donc, les dossiers. Donc là, là c'est encore autre chose, quoi, ces élèves qui eux, sont
 547 décrocheurs quoi ! C'est une autre relation, on parle plus les mêmes choses, parce qu'ils ne
 548 sont plus trop dans l'établissement, hein donc ! Les entretiens, à mettre en perspective,
 549 essayer d'utiliser toutes les ressources, qu'elles soient avec la conseillère d'orientation, c'est
 550 pas simple, mais du coup, là peut être aussi qu'il manque un peu des billes. Je l'avais fait en
 551 collège, j'avais un peu structuré ce travail- là, parce que j'avais une, comment on appelle ça,
 552 c'était pas des C.U.I.¹⁴⁷ à l'époque ? Je sais plus comment ça s'appelait.

¹⁴⁷ Contrats Uniques d'Insertion

553 - Interviewer : Des CAE¹⁴⁸ ?

554 - Pierre : Ou un contrat comme ça, donc, du fait aussi, des gens en collège, aussi, donc
555 beaucoup d'élèves qui décrochaient c'était sur [nom de ville] en plus donc la communauté
556 gitane qui était importante aussi.

557 - Interviewer : Oui.

558 - Pierre : Mais elle je l'avais quand même mise sur une mission bien particulière c'était le
559 suivi des stages d'entreprise. Elle avait créé aussi, tu sais un portfolio d'entreprises dans le
560 coin.

561 - Interviewer : Oui.

562 - Pierre : Oui, c'était pas simple et en même temps on n'a pas pu continuer parce que son
563 contrat s'est arrêté, c'est comme toujours, hein ! Et je trouve que là si tu arrives un peu à
564 professionnaliser cette partie-là, c'est bien parce que les, les élèves que tu mets en parcours,
565 ben il faut quand même après derrière, tu vois, les accompagner.

566 - Interviewer : Eh oui. Quand ils reviennent dans l'établissement, oui ?

567 - Pierre : Il y a une petite équipe qui s'occupe de ça, mais elle est précaire donc ça va changer,
568 mais euh, pour le coup, tu vois donc on est toujours en tension, pour dire, où ils se trouvent,
569 faut pas les lâcher, faut les accompagner. Mon rôle à un moment donné, c'est de faire ce
570 travail et puis de les raccrocher. Après sur l'extérieur, le travail que je peux faire à l'extérieur,
571 donc aujourd'hui c'est zéro, hein ? Par rapport aux entreprises, moi je n'en ai pas la
572 possibilité, le temps, etc.

573 - Interviewer : Oui et toi le travail que tu fais par rapport à ces élèves là c'est de les... d'être
574 un interlocuteur ici ?

575 - Pierre : Oui déjà le premier, oui souvent c'est d'être un interlocuteur, parce que le
576 décrochage les absences parlent d'elles-mêmes. Donc après tout le travail qu'on a mis
577 ensemble et après le travail qu'on met en commun avec la MLDS quoi, et la petite équipe qui
578 s'occupe des parcours. Donc ils sont un certain nombre.

579 - Interviewer : Oui ? C'est quoi un certain nombre sur le lycée ?

580 - Pierre : Sur le lycée, là c'est différent. Je te dis, en collège c'était déjà un peu le cas, hein ?
581 Mais on se retrouve sur une situation en lycée, ben forcément, donc en tension, je te dis des
582 élèves qui n'ont pas choisi en orientation, cette formation et puis quand t'es engagé en
583 menuiserie, c'est pas simple d'aller aussi en métallerie, quoi, tu vois ? Et puis, tu vois, c'est
584 quand même des filières bien spécifiques, hein ? Alors le travail d'orientation aurait dû se

¹⁴⁸ Contrats d'Aide à l'Embauche

585 faire avant, les profs s'en plaignent, mais ça veut dire que t'as tous ces élèves- là qui tentent,
 586 et ...

587 - *Interviewer : Qui se cherchent un peu?*

588 - Pierre : Qui se cherchent, on ne peut pas leur reprocher de dire, eh ben, je vais pas en
 589 menuiserie, aucun intérêt.

590 - *Interviewer : Oui donc ce sont des élèves qui peuvent être amenés à te rencontrer pour*
 591 *discuter justement de leurs envies, leurs difficultés ?*

592 - Pierre : Oui c'est ça ! Donc après les ramener à la réalité aussi. Le petit là, qui est en
 593 seconde, il est en bâtiment, il veut faire de l'histoire ! Sauf que c'est plus compliqué
 594 maintenant d'aller faire de l'histoire, de l'archéologie, je sais pas quoi... Bon ! Donc le
 595 champ du possible, donc voilà, tout ce travail qu'il y a à faire. Et c'est quand même un gros
 596 boulot quoi ici. Et si tu veux, oui c'est un petit peu inquiétant dans le sens où on gonfle les
 597 rangs, et, là-dessus c'est pour ça je dis tout le travail de cohérence, c'est quand même
 598 important d'arriver à travailler très vite avec les équipes là-dessus en début d'année, parce
 599 qu'on se retrouve très vite, et je suis demain en observatoire, là aujourd'hui je vais travailler
 600 dessus, il y a tous ces élèves- là qui sont passés donc entre les mailles. Non seulement ils ont
 601 raté leur année, mais ils ont pas d'orientation, ils sont un peu dans la nature. Y'en a !

602 - *Interviewer : Oui il y en a, pour, où on est passé à côté, ou on n'a pas pu répondre à leur*
 603 *demande ?*

604 - Pierre : Oui tu vois, en plus ça s'enchaîne, en plus en lycée pro, tu as aussi les parcours, les
 605 P.F.M.P.¹⁴⁹ tu sais donc, à chaque fois c'est un petit peu haché ça décale, et le temps passe
 606 très vite, hein ? Et t'arrives au mois de mars, avril, y'a les vacances, machin, dans la foulée
 607 y'a des stages, donc du coup, il y a une particularité aussi donc à assurer cette continuité. Et
 608 c'est pas le CPE qui peut faire tout seul, c'est sûr hein ? Donc là il y a quelque chose à
 609 imaginer, avec les équipes très vite hein ! Il faut qu'on le repère très très vite ! Alors les
 610 solutions elles sont pas multiples, mais au moins tout de suite le mettre dans un...

611 - *Interviewer : Une sorte de veille éducative, une veille en fait qui fonctionne à nouveau ?*

612 - Pierre : Oui on voit tout de suite, moi je vois dans les deux mois, tu vois au mois d'octobre,
 613 je vois très bien, euh, celui qui commence à se poser des questions. Bon alors, je n'avais pas
 614 suffisamment d'expérience l'an dernier, mais je m'aperçois donc, ces élèves aussi qui...La

¹⁴⁹ Périodes de Formation en Milieu Professionnel

615 première année, la matière leur parle pas, tu vois les profs ils m'expliquent que, par exemple
616 en M.E.I¹⁵⁰...

617 - *Interviewer : Ils n'imaginent pas ?*

618 - Pierre : C'est difficile de leur faire toucher la réalité des choses, la première année, donc ils
619 sont pas trop, trop inquiets de ça. Donc ils se disent, bon, il faut laisser passer un peu le temps,
620 mais, c'est là où il faut arriver à être, d'être un peu fin, est-ce parce qu'ils ont pas saisi la
621 matière de ce que ça pouvait leur apporter ? Voilà.

622 - *Interviewer : Oui donc ça c'est un aspect important aussi de ton travail.*

623 - Pierre : Oui ici, oui.

624 - *Interviewer : Bon écoute, merci beaucoup. J'ai eu beaucoup d'éléments.*

625 - Pierre : Tu as des infos ?

626 - *Interviewer : Ah oui, précieuses !*

¹⁵⁰ Maintenance des Equipements Industriels

Annexe 14

Entretien 8

Hervé : exerce dans un collège qui accueille 700 élèves majoritairement issus du centre-ville et d'un quartier périphérique, en agglomération de 150 000 habitants.

Lieu : Bureau du CPE.

Date : 7 juillet 2014

Durée : 46'44''

1 - Interviewer : *Tu es CPE depuis combien de temps, et puis dans cet établissement ?*

2 - Hervé : Depuis 92, 1992, et puis au collège... depuis l'âge de mon fils : 15 ans.

3 - Interviewer : *Il y a combien d'élèves ici ?*

4 - Hervé : 700 on va dire.

5 - Interviewer : *Donc vous êtes ?... Il y a plusieurs postes de CPE ?*

6 - Hervé : Seul.

7 - Interviewer : *Ah je pensais qu'il y avait plusieurs postes ?*

8 - Hervé : Non, il a disparu y'a fort longtemps.

9 - Interviewer : *D'accord. Si tu devais un dresser un portrait, enfin le paysage du collège, le*
10 *type d'établissement, les difficultés générales qu'il peut y avoir, pour voir un petit peu dans*
11 *quelles conditions tu travailles, dans quel contexte tu travailles ?*

12 - Hervé : Dans quel contexte ? Si on fait un contexte, allez, architectural, les conditions,
13 j'allais dire sont, euh, tu le vois hein ?

14 - Interviewer : *Oui.*

15 - Hervé : Je dirais minimalistes, et j'allais dire spartiates. Ça c'est un premier point. Après,
16 concernant les conditions de travail, malgré la quinzaine d'années, le concept de routine
17 n'existe pas, alors au-delà de la personnalité, n'existe pas parce que régulièrement il y a
18 changement de direction. Donc j'ai l'impression, chaque fois, d'être, allez entre guillemets
19 modestement, une mémoire, mais y'a des évolutions avec des arrivées donc depuis tu vois 1,
20 2 , 3 , 4, j'ai attaqué mon, ça va faire 5è chef d'établissement. Donc tu vois, ils restent 3 ans et
21 après ils partent donc voilà, ce qui permet de...

22 - Interviewer : *Oui d'être toujours dans le changement un petit peu, dans le projet.*

23 - Hervé : Oui, voilà, quoi. Et après ça dépend aussi de ton état d'esprit, tu vois donc. Ça fait
24 deux ans que je fais ça, tu peux rester en disant : bof, le mercredi après-midi... Sachant que ça
25 s'inscrit dans du bénévolat pur et dur. Ben voilà quoi ! Quand tu fais de l'UNSS par exemple.
26 Donc après c'est un état d'esprit ou une personnalité.

27 - Interviewer : *Oui. De vouloir un petit peu...*

28 - Hervé : Tu peux rester quinze ans et te dire... Non, non mais c'est vrai !

29 - Interviewer : *Tout à fait. Oui et puis tu peux aussi ne pas t'investir complètement dans la vie*
30 *des élèves comme tu le fais là !*

31 - Hervé : Oui, voilà, et au fil du temps te dire, voilà, bon.

32 - Interviewer : *J'ai donné ?...*

33 - Hervé : Moi le but objectivement c'est qu'à terme, on prend celui-là mais y'en a eu un autre
34 hein ? Une fois on a créé une association théâtre, donc voilà, on a créé, tac, tac tac tac....et
35 après quand y'a des gens qui étaient à mon sens de nature plus à le faire que moi, des
36 enseignants, je me suis retiré du...

37 - *Interviewer : C'est des impulsions en fait, aussi.*

38 - Hervé : Oui, ça peut être ça ! Mais après, là, le jour où arrive un prof d'EPS ! Je sais qu'il y
39 en a un qui demande une mut' et qui est joueur de rugby, je me vois mal lui dire : je
40 continue ! C'est à mon avis plus son champ de compétences. Moi j'apporterai, s'il a besoin de
41 moi pour venir les encourager, les voir, assurer un suivi administratif au départ, mais après je
42 pense que c'est plus de son ressort que du mien. Un, de par les compétences ; après avoir la
43 capacité de les motiver, ou, ça c'est, je peux faire, mais les compétences rugbystiques, elles
44 sont très limitées ! Bien que je fasse un peu d'autoformation, mais, je crois que c'est plus mon
45 domaine de compétences !

46 - *Interviewer : Oui. Quel âge tu as ?*

47 - Hervé : Cinquante on va dire, sur les cinquante.

48 - *Interviewer : D'accord. Alors le suivi des élèves, le suivi individuel des élèves, pour toi ça*
49 *passé par quelles modalités ? Est-ce que tu reçois par exemple beaucoup d'élèves en*
50 *entretien ?*

51 - Hervé : Oui.

52 - *Interviewer : Et est-ce que tu, dans le cadre des entretiens que tu mènes, est-ce que tu*
53 *différencierais déjà des entretiens ou est-ce qu'un entretien, il se déroule en fonction de ce*
54 *qui se passe ?*

55 *[Interruption : une AED toque à la porte]*

56 - Hervé : Bon, j'allais dire : il y a les entretiens à la demande des gamins.

57 - *Interviewer : Oui.*

58 - Hervé : Et après il y a les entretiens à la demande de certains personnels, et après à mon
59 initiative dans une démarche, j'allais dire, de prévention ou de, j'allais dire, d'anticipation.

60 - *Interviewer : De prévention ou d'anticipation ? Qu'est-ce que tu entends par là ? Par*
61 *prévention ou par anticipation ?*

62 - Hervé : Prévention j'allais dire : tu... des enseignants disent, enfin je prends un cas, hein ?
63 On a l'impression que le gamin il est pas bien, il a l'air un peu énervé, donc je me dis avant
64 que, connaissant les gamins il vaut mieux intervenir là et voir ce qui se passe.

65 - *Interviewer : Oui.*

66 - Hervé : Donc là on est dans la prévention. Anticiper ça veut dire que : connaissant les
67 gamins, hein avec l'expérience, certains quand, au terme du premier trimestre, souvent je les
68 vois, ils me disent « monsieur, pour l'instant ça va ! ». Mais je sais que, à terme...

69 - *Interviewer : D'accord.*

70 - Hervé : Voilà donc j'anticipe un peu sur un éventuel dérapage. C'est ce que je dis, c'est plus
71 la même logique. Ben si... Voilà, moi, je ne sais pas si c'est le terme exact, mais c'est cette
72 approche là que j'essaie d'avoir.

73 - *Interviewer : D'accord. Alors par exemple, les entretiens d'anticipation, quand tu es dans*
74 *une démarche d'anticipation, tu, c'est en fonction des outils de suivi, en fonction des*
75 *absences ?*

76 - Hervé : Je les vois surtout entre midi et deux, là, où j'ai un peu plus de temps.

77 - *Interviewer : D'accord.*

78 - Hervé : Pour que ça puisse revêtir effectivement un côté solennel, mais moins, euh, allez,
79 solennel, mais moins officiel. Les gamins quand tu les convoques, il y a un côté démarche
80 officielle, voilà. Que tu sois dans la prévention au moins ils s'inscrivent Mais là, c'est, j'allais
81 dire, un regard attentif pour éviter le plus tard. En règle générale négatif. Enfin négatif par
82 rapport au concept de l'école.

83 - *Interviewer : Oui, oui, oui. Et tu fais en fonction de...Tu as des indicateurs qui sont quoi ?*
84 *Les absences ? Ou des problèmes dont tu serais au courant ?*

85 - Hervé : On est peu touchés par l'absentéisme ici.

86 - *Interviewer : Oui.*

87 - Hervé : On est surtout, enfin on est touchés, par, cette année, quelques cas très exceptionnels
88 qui relèvent même pas du champ de gestion de l'école. C'est un gamin qui vient d'être classé
89 en MECS, l'autre qui relève déjà d'un institut. J'allais dire, l'absentéisme tel qu'on le conçoit
90 de décrochage, c'est un concept marginal au collège ...

91 - *Interviewer : Oui.*

92 - Hervé : Par contre, ce qui peut me permettre d'anticiper, c'est les gamins, je disais, ces
93 gamins, je sais qui vont à un moment donné, prendre en grippe quelques enseignants. Il y en a
94 qui sont comme ça, donc. On peut voir des départs l'après-midi : malade, fatigué.

95 - *Interviewer : Oui.*

96 - Hervé : Voilà. Donc de temps en temps je me dis que...

97 - *Interviewer : Lié à une petite baisse, là, de régime.*

98 - Hervé : Ou alors de refus d'affronter parfois un peu la difficulté qui va arriver au niveau
99 scolaire. Donc : se sent un peu patraque, j'allais dire, vaseux... Et donc là je profite, j'allais
100 dire, de la pause méridienne parce que, on les a quasiment tous. L'immense majorité est demi-
101 pensionnaire. Je vais les chercher moi, grosso modo. Ou je leur dis, tu passes à telle heure. Je
102 mets moins le caractère de, comme on a l'habitude de faire, de convocation, remise en classe.

103 - Interviewer : *Et de fait tu as l'impression qu'ils viennent plus facilement ? Le fait de ne pas*
104 *être convoqués ?*

105 - Hervé : Oui. Après ils viennent. Alors ils te disent au départ dans l'immense majorité, non,
106 non, tout va bien. Allez, il faut être non prétentieux en la matière, mais dans la semaine t'es
107 sûr que, ils demandent à te voir.

108 - Interviewer : *Oui.*

109 - Hervé : Après c'est la connaissance des gamins, hein ?

110 - Interviewer : *Quand tu dis la connaissance des gamins c'est la connaissance de leur*
111 *comportement, de leur vie sociale ou familiale ?...*

112 - Hervé : Un, il y a les éléments classiques de connaissance de, j'allais dire administratif, mais
113 ça c'est administrative, au niveau familial, leur dossier. Après y'a des éléments qu'on peut
114 percevoir par des collègues enseignants, notamment en participant au conseil de professeurs à
115 mi trimestre. Et après y'a mon regard. Moi j'aime bien, dans les moments notamment entre
116 midi et deux, naviguer un peu de partout. Donc les observer. Ça c'est mon regard extérieur,
117 et, j'allais dire et modestement différent des autres. Le CPE, il doit avoir un regard différent
118 des autres. Quand je monte au ref, je vais les voir, s'ils font de l'UNSS, ils vont au club,
119 même tous les autres aspects.

120 - Interviewer : *Oui, parce que tu les vois manger, tu les vois dans des moments où ils ne sont*
121 *pas au travail.*

122 - Hervé : Oui. Je vais faire un tour en perm de temps en temps. Je monte au ref. Quand il y a
123 les activités de club, je monte voir.

124 - Interviewer : *Avec les assistants d'éducation, vous avez des modalités formalisées, ou bien*
125 *c'est comme ça de manière informelle ils te préviennent quand il y en a un qui va pas bien ?*

126 - Hervé : Alors ils ont la consigne tous d'être observateurs du comportement des gamins. Les
127 agents de service aussi. C'est-à-dire ceux qui sont au ref, je demande surtout à ceux qui sont
128 là depuis des années, donc de m'indiquer en cuisine, s'il en voit une, j'allais dire plutôt chez
129 les jeunes filles, qui ne mangerait pas, ou une qui laisserait un plateau complètement vide.
130 Voilà ce que je demande aux agents, c'est, si vous soyez ça, bon une fois je veux bien, ensuite

131 ça doit pas passer au travers des mailles. Donc je leur demande de récupérer la carte de demi-
 132 pension. Au moins ils savent que eux ont un rôle à jouer, pas en disant je viens le reconnaître
 133 sur un trombinoscope. Voilà. En principe les gamins ne, enfin ils refusent pas de le faire.
 134 Voilà, ils disent que c'est pour moi, donc en principe c'est le, le sésame. Voilà je demande
 135 aussi aux agents d'avoir ce regard- là.

136 - *Interviewer : Oui, d'accord.*

137 - Hervé : Surtout pour l'alimentaire, enfin l'alimentaire ou certains comportements. Après ça
 138 peut être aussi les garçons, mais en règle générale, surtout les filles.

139 - *Interviewer : Oui les problèmes de, alimentaires, c'est plus souvent les filles.*

140 - Hervé : Oui alimentaires, voilà. Et après cette année j'ai envie de faire avec eux, parce que je
 141 mis que, pfouh, j'ai tenté une expérience, le suivi par classe ; je sais pas si c'est bien efficace.
 142 Je vais essayer de faire par niveaux. Parce que je me dis que certains ont, allez en 6^{ème} ont
 143 peut-être plus de qualités pour intervenir auprès des plus petits. Et d'autres qui sont en place
 144 depuis des années, plus à même d'intervenir avec les plus grands parce qu'ils les connaissent
 145 et que s'est installée aussi une relation de confiance.

146 - *Interviewer : Donc, ça c'est le suivi par les AED ?*

147 - Hervé : Oui, par niveau. Et après je m'appuie sur eux, quand on a un peu quelques éléments
 148 par un enseignant qui me dit ! Ah, tiens ! J'aimerais bien qu'on, alors qu'on ait un œil
 149 vigilant. Je leur demande, d'être observateurs en la matière. Ah ! Si dans la classe ... j'en
 150 prends un qui était avec moi au rugby cette année par exemple, qui a été mis un petit peu à
 151 l'écart suite à une difficulté en dehors du champ scolaire. Moi je le voyais dans le cadre du
 152 rugby, donc c'est ... ils étaient copains, il jouait, il avait rien mais il semblait que dans la
 153 classe les profs m'indiquaient que, ils le mettaient un peu à l'écart.

154 - *Interviewer : Oui.*

155 - Hervé : Donc j'ai dit aux surveillants, vous donnez un coup d'œil, parce que moi quand je
 156 les croisais pour s'entraîner ils étaient tous là. Vous regardez à table, ou autre, donc moi je
 157 suis monté deux fois. Il part sans rien dire, tiens, pardon tu manges seul ? Ouais mais mes
 158 copains ils sont passés avant, enfin bref. Voilà. Donc je leur demande de collaborer sur
 159 quelques dispositifs, voilà, et surtout d'être observateurs, voilà.

160 - *Interviewer : Observateurs oui, et de t'alerter.*

161 - Hervé : Voilà !

162 - Interviewer : *Et quand les élèves viennent, justement parce que, on t'a alerté ou tu t'es*
 163 *rendu compte qu'ils n'étaient pas bien, est-ce que, ils se confient toujours facilement ? Ou*
 164 *est-ce que tu développes certains trucs ? Tu as une manière de parler avec eux ?*

165 - Hervé : Alors après, chacun enfin j'allais dire, je reste intimement persuadé que la
 166 connaissance du gamin peut te permettre de choisir des mots qui peuvent, qui peuvent piquer,
 167 allez, presque au départ où tu veux, où tu veux aller, même si tu es pas persuadé de l'impact
 168 immédiat parce que si on avait tous une baguette, je pense qu'on l'utiliserait ! Et y'a le, le...
 169 moi je suis plutôt enclin à choisir les mots. Pas les mots clés, je veux dire les mots forts. Et à
 170 la clé, je pense que ça fonctionne.

171 - Interviewer : *Ça percute chez eux ? Ça fait réagir, quoi.*

172 - Hervé : Je prends un exemple, parce que, tu veux des, des exemples ?

173 - Interviewer : *Je veux bien, oui, oui, oui.*

174 - Hervé : On a une gamine qui est en difficulté, depuis la sixième, qu'on connaît. Pour te
 175 donner le profil, milieu social pas aisé, divorce des parents. Une gamine qui veut être
 176 chauffeur routier, qui a des problèmes d'identité sexuelle, on pense. A la clé qui a un conflit
 177 avec une enseignante et qui me dit, je la veux plus en cours, je la veux plus en cours j'arrive
 178 pas à la gérer. Une gamine qui prétend faire ce qu'elle veut quand elle veut où elle veut. Donc
 179 elle vient donc avec l'enseignante on essaie de, d'entrer dans une démarche de reprise de
 180 cours. Et en fait elle me dit moi je fais ce que je veux, enfin quand je veux et là j'articule sur
 181 le mot heureux : quand on fait ce qu'on veut, quand on veut, où on veut, c'est qu'on n'est
 182 jamais heureux. J'insiste sur le terme heureux. Voilà. J'insiste que là-dessus, je lui dis pas, tu
 183 dois obéir aux règles, voilà. J'insiste volontairement là-dessus. Elle s'en va ; le lendemain elle
 184 vient dans le bureau, alors que c'est un mur hein, c'te gamine ! En pleurs. Et là elle me dit,
 185 parce que les parents ont divorcé : j'y comprends plus rien, mes parents se séparent, mon père
 186 de temps en temps il revient à la maison, ma mère l'appelle, elle pleure, enfin bref. Voilà.
 187 Donc je me dis, de temps en temps, voilà j'essaie de choisir les mots qui vont, les amener à...

188 - Interviewer : *A les faire réfléchir ?*

189 - Hervé : Moi un gamin qui me dit, je fais ce que je veux, il est pas heureux, enfin moi je suis
 190 persuadé de ça. Mais bon.

191 - Interviewer : *Il se cache peut-être derrière ça ?*

192 - Hervé : Oui, voilà ! De dire je suis au-dessus ! Mais j'insiste pas sur : tu dois respecter des
 193 règles, tu...

194 - Interviewer : *Oui.*

195 - Hervé: Voilà. Ça je veux dire, ça correspond à un autre type de gamin. Un gamin qui est,
 196 j'allais dire dans ce type de, allez, de rapport à l'adulte, à mon avis il faut prendre une autre
 197 porte d'entrée. Il faut le notifier que les règles sont essentielles, mais après...

198 - *Interviewer : Mais c'est pas par là que la discussion peut s'amorcer, quoi ?*

199 - Hervé : Là, là tu vas conserver le mur en face et tu vas, oui, tu vas donner satisfaction à, à
 200 ton ego en disant : oui oui, tu dois obéir aux règles, mais tu sais que, bon...

201 - *Interviewer : Oui.*

202 - Hervé : Moi je suis persuadé que de temps en temps, allez si j'osais, j'allais dire, il faut les
 203 déstabiliser sur leurs, sur leurs certitudes. Voilà, quand ils sont persuadés qu'ils sont dans leur
 204 haine, faut aller...

205 - *Interviewer : Faut aller à fond, faut aller au fond avec eux finalement, et puis, fouiller un*
 206 *petit peu plus loin, quoi.*

207 - Hervé : Oui, oui. Après, elle a évoqué le problème d'alcoolisme du père, qui arrive, qui est
 208 torché, enfin qui, qui s'accroche avec la mère, qui repart. Donc, voilà. C'est ce que je lui ai
 209 dit tu vois, quand y'a pas de règles, même dans un divorce. Quand il y a un divorce on doit
 210 installer des règles, c'est-à-dire si on divorce, c'est que... Après je lui dis, je ne juge pas tes
 211 parents, hein ? Je dis mais quand on divorce effectivement il y a assez de ... le concept de
 212 divorce c'est la séparation des, voilà, on conserve l'intérêt de l'enfant, mais c'est la
 213 séparation des deux corps. Tu vois après ils comprennent les gamins, tu leur dis, voilà quoi.
 214 On ne peut pas d'un côté dire, on sépare et...

215 - *Interviewer : Oui, on est obligé de passer par là, parce que de toute façon, c'est ce qui les*
 216 *préoccupe le plus.*

217 - Hervé : C'est une règle enfin je veux dire. Et donc après suivi par l'assistante sociale mais
 218 voilà je prends des exemples comme ça qui me viennent à l'esprit.

219 - *Interviewer : Oui. Est-ce qu'il t'arrive aussi de faire des entretiens avec l'assistante sociale*
 220 *ou avec l'infirmière parce que ça te semble nécessaire ?*

221 - Hervé: Infirmière, assistante sociale, prof principal, même l'adjoint, ou principal quand il y a
 222 lieu, en binôme avec un AED aussi. Par contre quand je vois avec les parents, je prends
 223 toujours au départ les parents seuls et après je fais entrer le gamin. Je vois jamais d'un
 224 premier jet parents et enfant.

225 - *Interviewer : Et enfant ? Et pour quelle raison ?*

226 - Hervé : Parce que je pense parfois que, d'expérience certains adultes peuvent être plus
 227 néfastes même si c'est leur gamin. Donc je préfère vite savoir à qui aussi j'ai affaire en tant
 228 qu'adulte.

229 - *Interviewer : Oui.*

230 - Hervé : Parce que c'est aussi d'expérience parfois, des gens qui euh ... une maman qui
 231 pleure, moi j'ai déjà eu un père qui pleure. Je trouve que devant un gamin c'est peut-être pas
 232 au départ la, la... C'est aussi pour bien notifier qu'il y'a une différence aussi, je crois qu'elle
 233 est importante, entre les adultes et les enfants, voilà !

234 - *Interviewer : Oui. C'est pas le même statut ?*

235 - Hervé : Ah non ! Et après effectivement, ce qui s'est dit, et je précise et les gamins le savent
 236 hein ? C'est pas un moment où ce qui a été dit n'est pas indiqué de nouveau et/ou reformulé
 237 au gamin, hein ? Voilà. Ils ne disent pas : en catimini il a été indiqué telle et telle chose.

238 - *Interviewer : C'est-à-dire que c'est une forme d'honnêteté vis-à-vis de l'un comme de*
 239 *l'autre ?*

240 - Hervé : Ah ouais ! Et par exemple, en donnant quelques éléments, minimalistes, hein, si on
 241 sait qu'on va prononcer une mesure d'exclusion, je prends aussi acte, si c'est une mère seule,
 242 et qui travaille, plutôt que le gamin soit dans la nature, je préfère qu'elle ait le, allez, une
 243 programmation d'une journée de RTT, que je lui fournisse du travail au gamin, qu'elle le
 244 garde à la maison et que ça ait du sens. Plutôt que d'avoir quelqu'un je prends ce cas, hein ?
 245 Ah ! Moi vous m'ennuyez, je travaille, c'est moi que vous ennuyez, pas lui. Enfin ça, c'est à
 246 mon avis, euh...

247 - *Interviewer : Oui, donc tu anticipes, là aussi.*

248 - Hervé : Voilà, c'est plus déstructurant que structurant. Donc euh, voilà, je lui dis, vous me
 249 dites. Donc le gamin, quand ça arrive, la mère sait, si je lui dis, il y a une mesure qui est
 250 prononcée le vendredi, et t'auras le travail là, qu'il se dise pas, ma mère elle travaille le
 251 vendredi... Sa mère elle dit je prendrai le soin...

252 - *Interviewer : D'être là.*

253 - Hervé : A minima c'est plus structurant. C'est une forme de cohérence. C'est à lui, il est pas
 254 censé après savoir que...

255 - *Interviewer : C'est vraiment de la coéducation, on peut dire même là ?*

256 - Hervé : Oui, non, non, c'est leur faire part, ça a plus de sens que. Moi, que ce soit jeudi ou
 257 vendredi, pour moi... Enfin ! Je prends des cas de cet ordre- là...

258 - Interviewer : *Oui, oui, je comprends. Il t'arrive que des élèves finalement, viennent parce*
 259 *que tu veux justement, tu as vu qu'il y avait un malaise, que ça n'allait pas bien et puis ils se*
 260 *ferment complètement ils refusent de parler ?*

261 - Hervé : *Oui ça arrive, oui.*

262 - Interviewer : *Et dans ce cas-là, comment est-ce que tu gères ce...*

263 - Hervé : *Si j'ai des éléments et que le gamin refuse de communiquer, à la limite j'insiste pas,*
 264 *par contre je lui signifie qu'à terme, on ne peut pas se satisfaire, et qu'à minima c'est soit y'a*
 265 *une collaboration active qu'on relève, sinon d'être dans l'injonction à un moment donné on va*
 266 *y venir. Alors quand on va dans l'injonction après, on est presque enclin à aggraver une*
 267 *situation qui peut être au départ anodine, ou solutionnée. Et je respecte un gamin qui me dit,*
 268 *ou les gamins qui te disent : c'est pas vrai, l'enseignant c'est totalement faux. Alors que*
 269 *l'enseignant est dans une démarche de prévention en disant je sens que... Le mec, il dit non*
 270 *c'est pas vrai, du tout, elle se trompe, je travaille comme d'habitude, enfin je prends les*
 271 *matières du travail scolaire. Des enseignants qui sentent que le gamin est en train de, un peu*
 272 *relâcher, non non, euh, je continue je fais toujours mes devoirs. Enfin bref. Donc je dis qu'il*
 273 *vaut mieux avoir le courage de...*

274 - Interviewer : *De dire les choses ?*

275 - Hervé : *Dire les choses plutôt que de s'enfermer dans une logique qui à terme va dégénérer.*

276 - Interviewer : *Et en général tu as l'impression que ça fait, ça débloque pas mal les*
 277 *situations, ça ?*

278 - Hervé : *Oui. Après je demande à l'enseignant, s'il y a vraiment un fait marquant, de pas*
 279 *attendre, tu me le donnes tout de suite, comme ça si, je sais pas, moi, je prends sur le travail*
 280 *scolaire, je prends un exemple. Je dis dès que t'as un résultat qui est, qui est en mesure*
 281 *d'illustrer que le gamin, il fait...tu vois ! L'autre fois c'est tout couillon, c'était sur les verbes*
 282 *irréguliers. Donc le gamin il disait non, non, non, je continue à travailler, donc l'après-midi il*
 283 *en a mis aucun.*

284 - Interviewer : *Oui donc là tu as une preuve.*

285 - Hervé : *Oui j'ai un élément concret, et à partir de là...*

286 - Interviewer : *A partir de là ça démarre.*

287 - Hervé : *Oui.*

288 - Interviewer : *Et de fait, d'après ce que tu me dis, tu abordes différents champs, enfin*
 289 *familial surtout, en fonction de la situation des gamins.*

290 - Hervé : En fonction des, des, des gamins, et ce qui est de nature à avoir une influence sur la
 291 scolarité, hein ? Parfois c'est, c'est du champ personnel, des fois ça peut être du champ
 292 sportif, ça peut être... Je prends ces gamins que je connais. Les gamins qui ont une activité
 293 sportive intense et qui le lundi, arrivent...

294 - *Interviewer : Fatigués ?*

295 - Hervé : Fatigués et qui ont plus le même rendement, à un moment donné faut leur mettre le
 296 repère de l'équilibre, voilà.

297 - *Interviewer : Et est-ce qu'il arrive ...*

298 - Hervé : Et ça me permet par exemple de leur dire, quand t'es en perm, plutôt que de, de...

299 - *Interviewer : De rien faire ?*

300 - Hervé : De rien faire... Tu profites, tu t'avances, et puis voilà. Donc parfois c'est des
 301 conseils allez, de bon sens et de connaissance du gamin qui t'amènent à être plus crédible. Si
 302 tu lui dis, tu fais une activité, là tu te reposes, ça peut pas aller, quoi.

303 - *Interviewer : Eh non, après, il y a du travail à la maison, etc.*

304 - Hervé : Oui, voilà !

305 - *Interviewer : Quand tu reçois un élève, tu, comment ça se passe ? Tu le fais asseoir, ou il*
 306 *reste debout ? Est-ce que tu as un rituel en fait ?*

307 - Hervé : Oui : un, déjà il s'assoit pas tant que je ne lui pas demandé. Ça ils le savent, donc
 308 moi je peux rester au départ, en fonction de ce que j'ai à dire peut-être, c'est moi qui choisis la
 309 stratégie. Je peux rester en face, au milieu de la pièce, là !

310 - *Interviewer : Oui ?*

311 - Hervé : Après je peux être...mais c'est toujours moi, et ça ils le savent, qui indique de
 312 s'asseoir, on n'entre pas, ils sont pas...

313 - *Interviewer : Ils ne s'installent pas, quoi ?*

314 - Hervé : Non, non non.

315 - *Interviewer : Et donc la stratégie elle est différente en fonction de ce que tu as à dire ?*
 316 *C'est-à-dire si c'est par exemple un rappel à l'ordre, ou au contraire si c'est un*
 317 *questionnement plus introspectif, c'est pas, c'est pas la même chose ?*

318 - Hervé : Si c'est un rappel à l'ordre et que c'est des plus grands je les prends de face. Bon
 319 après ça c'est, c'est une histoire de, de personnalité.

320 - *Interviewer : Oui ?*

321 - Hervé : Et selon ce que c'est, ça peut être un rappel à l'ordre. Et je précise bien qu'au départ,
 322 il va m'entendre, et que je veux pas entendre pour l'instant sa version, voilà donc.

323 - Interviewer : *D'accord. Donc la parole est à toi d'abord, et tu le précises.*

324 - Hervé : Oui. En fonction de l'entretien, c'est moi qui pose, qui pose le cadre. Voilà, avant de
 325 prendre la parole je pose le cadre. Ou si je viens d'apprendre d'un enseignant qu'il y a eu un
 326 clash, et que je veux le voir plus longuement, donc je lui, ça peut être à la récréation, hein, ça
 327 peut durer, ou entre deux cours ça peut durer, allez, vingt secondes de façon très directive, et
 328 en lui rappelant qu'à treize heures il faut qu'il soit, qu'il m'attende devant la vie scolaire, que
 329 je peux être occupé, et qu'il s'emploie pas par exemple à me dire... Et en règle générale
 330 quand je fais ça je fais volontairement en sorte d'arriver avec une ou deux minutes de retard.
 331 Pour bien tester. Mais bon après, c'est ...

332 - Interviewer : *C'est des petits trucs, pour, pour montrer une autorité ?*

333 - Hervé : Ouais, ça se manifeste par plusieurs paramètres, mais voilà, celui-là. En lui disant tu
 334 vas déjeuner en priorité, tu demandes au surveillant, tu lui dis, mais il sera prévenu, enfin tout
 335 un cérémonial où il sent que la journée elle ne va pas être classique, quoi !

336 - Interviewer : *Oui d'accord. Et après, alors tu disais, dans ce cas-là, je le préviens que c'est*
 337 *moi qui ai la parole d'abord, et j'écouterai sa version après. Donc après tu lui demandes*
 338 *toujours sa version ? Même si c'est quelqu'un qui est en tort, enfin en tort, qui a été exclu de*
 339 *cours, ou...*

340 - Hervé : Ah oui. Et après, je, mais je prends toujours le soin quand c'est un rappel à l'ordre,
 341 de recadrer. Sur... souvent les gamins après, quand ils emploient un vocabulaire, j'allais dire
 342 parfois... Donc je lui demande de, dès le départ. Même s'il a... Et quand ils me disent ouais,
 343 j'ai dit un gros mot, donc je leur demande de bien... mais souvent ils sont gênés de me dire,
 344 non, non, tu m'indiques...

345 - Interviewer : *De dire ce qu'il a dit ?*

346 - Hervé : Ouais, ouais. Un gros mot je ne sais pas ce que c'est, ou alors je me suis énervé.
 347 Non, non. Non, mais m'sieur ! Et s'ils l'ont dit à plusieurs reprises, voilà. Ah ! Mais j'ai mal
 348 parlé. Non, non mais... Voilà, je veux entendre le vocabulaire. Alors au départ ils osent pas
 349 mais je leur dis.

350 - Interviewer : *Tu fais raconter les faits très précisément, quoi !*

351 - Hervé : Oui, et s'il y a des propos, je veux les entendre. Ou alors, c'est : m'insulter, je sais
 352 pas ce que ça veut dire.

353 - Interviewer : *Et tu as l'impression que, après, ils prennent conscience justement, le fait de te*
 354 *redire les choses ? Ou c'est une manière d'avouer ou de dire... ?*

355 - Hervé : Non, moi je pars du principe élémentaire : alors je suis un non partisan farouche de
356 l'excuse voilà.

357 - *Interviewer : Oui ?*

358 - Hervé : Ce que je leur dis souvent, des fois ils me disent je m'excuse. Je leur dis toujours :
359 l'excuse, c'est pour un acte involontaire. J'ouvre la porte, je suis derrière, tu ouvres la porte,
360 tu me tapes dessus, j'entends les excuses, c'est un acte involontaire. Maintenant quand tu
361 ouvres la bouche, je leur dis toujours, ce qui commande le verbe, c'est la cervelle, ou le
362 cerveau ou la cervelle, peu importe, voilà. Donc tu sais pertinemment, au départ t'es pas dans
363 un état second, t'es pas dans une crise de délire. Pareil quand ils me disent : je suis énervé.
364 Bon, et alors, ça légitime quoi ? Moi je leur dis toujours : tu sais si je suis énervé, moi ou pas,
365 non ? Ouais, mais je suis énervé, j'ai claqué la porte. Non, non ! Tu peux être énervé et sortir
366 d'une classe tout à fait normalement. J'essaie de les amener sur, et je suis, et je le répète, moi,
367 quand j'entends des profs, ils me disent, tu sais, un rapport et : qu'il s'excuse. Ah c'est un
368 truc !

369 - *Interviewer : Oui parce que finalement, c'est fait ?*

370 - Hervé: Ouais, ils font et y'a des enseignants qui disent, bon il s'excuse ! Il me fait une lettre.
371 Je dis, ouais, il va te faire une lettre, mais il est. Moi je pars toujours du principe que, ils
372 assument les actes, et si ça se fait naturellement, voilà, si le gamin, sans qu'un adulte dise
373 quoi que ce soit, le gamin une heure après il va la voir, seul, en ayant pris conscience, ça me
374 gêne moins. Que la structure dise, l'excuse fait partie de la reconstruction...

375 - *Interviewer : Oui, d'accord, oui. Ça n'a pas forcément de sens pour l'élève, en fait ? Quand*
376 *c'est l'institution qui l'impose.*

377 - Hervé : Ah ! C'est un peu pour se donner bonne conscience. Enfin bon, j'allais dire c'est un
378 paramètre d'église. Non mais voilà, hein ?

379 - *Interviewer : Je comprends, oui, je comprends.*

380 - Hervé : Dans une structure telle que la nôtre, t'assumes ! Dans la société il te faut assumer.

381 - *Interviewer : Oui. Alors de fait...*

382 - Hervé : Mais je leur dis, hein ?

383 - *Interviewer : Oui.*

384 - Hervé : Moi des fois, je prends des exemples pour eux, hein ? Je leur dis imagine, tu fais des
385 vœux d'orientation, je suis énervé, je les saisis pas. Quand t'arrives t'es pas affecté en lycée,
386 je te dis je m'excuse ! Tu acceptes ?

387 - *Interviewer : Oui, là c'est... un bon exemple.*

388 - Hervé : Non mais tu leur donnes des exemples, quoi ! Là tu dois faire ton travail toi comme
389 moi, je dois faire mon travail. Je peux pas me retrancher derrière l'excuse. J'assume. Si je suis
390 victime d'un blâme, si l'administration me déplace, voilà, je dois accepter cela. Je lui dis
391 donc, tu considères que je suis énervé ou j'ai été malade, ou... Voilà, je lui dis, quand je suis
392 malade moi, tu penses que je fais abstraction des deux jours où j'étais là ? Je dis mais c'est la
393 vraie vie que tu vas rencontrer.

394 - Interviewer : *Et alors est-ce que tu leur demandes une mesure de, enfin une réparation*
395 *autre, comment ça se passe ?*

396 - Hervé : Euh, c'est en fonction de la faute commise, hein ?

397 - Interviewer : *Oui.*

398 - Hervé : Aujourd'hui, demain t'as un gamin qui est en retenue demain et jeudi.

399 - Interviewer : *Oui.*

400 - Hervé : On est en vacances, hein ! C'est un gamin avec ce prof là, un gamin tout au long de
401 l'année il a dit au prof, quand il lui a dit, même en fin d'année je peux te mettre en retenue, il
402 lui a dit : je m'en bats les couilles c'est les vacances.

403 - Interviewer : *Tu l'as pris au mot ?*

404 - Hervé : Je dis : les vacances ? Non, ouais je crois qu'il a dit : je m'en bats les couilles vous
405 êtes en vacances, comme nous, ou un truc comme ça. Quand il est venu je lui ai dit : tu pars
406 en vacances ? Il m'a dit : non. Je lui ai dit tu vois, tu peux être en vacances et ne pas partir.
407 Par contre tu vas avoir de l'activité parce que, on part à telle date. Donc les deux enseignants
408 m'ont filé tu vois, un boulot, là. Ouais il est là. *[Montre les feuilles]* Il a tout ça. Et le
409 courrier : comme convenu en entretien, le mardi 8 juillet de huit heures à midi pour effectuer
410 un travail scolaire. Le principal il m'a dit ...oui, oui je lui ai dit, oui oui, moi je suis de
411 permanence ça me gêne pas, il se met à côté, et... il est là, et...

412 - Interviewer : *Et il vient ?*

413 - Hervé : Oui, à la fin de l'année, je m'en bats les couilles ! Je m'en bats les couilles, tu, je
414 suis en vacances ! Je lui ai rappelé un peu le vocabulaire et après j'ai dit : t'es en vacances ?
415 Oui, oui. Y'a deux matinées, où tu auras deux matinées de moins. Je lui ai dit avec le, le
416 sourire, y'a des profs qui me disent....t'es en vacances ?

417 - Interviewer : *Il s'en souviendra comme ça ?*

418 - Hervé : Voilà, il y en a à qui j'ai fait ça et qui s'en souviennent encore, des années après. Ils
419 me disent, monsieur, euh ! Hein ? Au lycée. Et après je me sers aussi de ça, donc y'a la, bien
420 évidemment la punition, enfin après, là j'allais dire c'est presque une sanction *[sourire]*, parce

421 que, c'est une punition sanction, ouais j'allais dire, c'est un carton jaune orangé. Et après ça
422 leur change aussi le regard. C'est-à-dire que, ils viennent, ils sont seuls, un gamin seul, il a
423 plus les mêmes comportements que, où il a fait le beau au milieu des autres, quoi voilà c'est
424 ça.

425 - *Interviewer : Oui, oui. Là il n'est plus au théâtre, là.*

426 - Hervé : Ah, là il est plus au théâtre. Mais après ça m'a permis aussi de le notifier à la
427 collectivité. Parce que les gamins ils se disent, ouais, c'est la fin de l'année, il parle à un prof
428 comme ça, enfin... Il faut que la collectivité, enfin je vais pas dire la publicité des sanctions et
429 des peines mais bon. Je suis un peu partisan parfois de, de...

430 - *Interviewer : Un peu l'exemple qui notifie qu'on ne peut pas dépasser certaines limites ?*

431 - Hervé : Voilà, il y a la publicité, ça existe, hein ? Voilà, ça a été notifié avec le sourire quoi.

432 - *Interviewer : Oui. Est-ce qu'il arrive parfois qu'un élève, j'imagine un élève qui est puni*
433 *pour un fait de ce type-là, finalement après tu dérroules un fil et tu trouves qu'il y a autre*
434 *chose dessous.*

435 - Hervé : Oui, oh oui, c'est souvent le cas. Quand ils sont seuls après, tu passes, tu leur dis : ça
436 va ? Euh, euh... Donc c'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose.

437 - *Interviewer : Oui, et finalement le fait qui y ait ce cadre et ce recadrage ne les empêche pas*
438 *de lâcher justement et de se confier ?*

439 - Hervé : Ah non, moi je suis plutôt persuadé que, c'est quand le cadre ... Et c'est révélateur
440 hein, ce que je dis aux AED aussi. C'est ceux qui n'ont pas été structurants, oui et qu'ils ont
441 considéré comme, oh, ils sont sympas, ils sont gentils, ils sont sympathiques ! A la rentrée de
442 septembre, s'ils sont plus là, ils se souviennent plus du prénom, même.

443 - *Interviewer : Oui.*

444 - Hervé : Par contre ceux qui ont été structurants et qui ont apporté, un, ils se souviennent, ils
445 s'en souviennent et ils s'en souviendront toujours. Et c'est d'autant plus révélateur que quand
446 tu demandes à un gamin, d'être dans le cadre d'un tutorat, ils vont jamais vers un surveillant
447 gentil, sympathique ou autre. Ils vont plutôt sur celui qui...

448 - *Interviewer : Qui a des règles plus strictes ?*

449 - Hervé : Ah, qu'ils pensent être entre guillemets l'adulte référent ! C'est-à-dire qu'il
450 structure. De temps en temps même s'ils sont en conflit avec lui, enfin quelqu'un qui est
451 capable d'apporter. Ils sont quand même lucides, hein ! Faut pas croire que...

452 - *Interviewer : Oui.*

453 - Hervé : Bon cette année j'avais entre guillemets un mistigri, y'en a jamais un qui m'a dit le
 454 mistigri, je voudrais qu'il m'aide en... Oui le mistigri ils l'apprécient parce qu'il leur laisse
 455 faire un certain nombre de choses !

456 - *Interviewer : Oui, ils l'utilisent en fait, plus qu'autre chose.*

457 - Hervé : Oui mais quand y'a besoin de faire quelque chose de, de nature à être porteur pour
 458 eux, ils savent vers qui aller, hein ?

459 - *Interviewer : Oui, comme quoi finalement le cadre structurant va très bien avec l'écoute et*
 460 *l'attention ?*

461 - Hervé : Ah moi je pense que tu peux pas te... Enfin c'est de la démagogie de croire que...
 462 D'aucuns y verront une démarche d'école autoritaire, mais je pense que, si y'a pas de cadre tu
 463 peux pas être crédible.

464 - *Interviewer : Et en tout cas tu l'as remarqué avec, dans ta façon de travailler ?*

465 - Hervé : Oui, avec l'expérience, je pense qu'un CPE qui fait ce métier, il sait que si tu ne
 466 structures, pas, les gamins ne viendront pas installer une relation de confiance. T'es en
 467 confiance quand tu connais le cadre. Ben je crois hein ? Après...

468 - *Interviewer : Est-ce qu'il y a d'autres choses dont tu veux me parler, ou pour lesquelles je*
 469 *ne t'aurais pas questionné ?*

470 - Hervé : Alors dans certains cas les entretiens se délocalisent. C'est pas de l'économie mais
 471 ça se délocalise. Quand il y a vraiment une difficulté avec un enseignant, ça m'arrive
 472 volontairement d'aller dans la salle de classe.

473 - *Interviewer : D'accord. Avec l'enseignant ?*

474 - Hervé : Avec l'enseignant. Surtout dans des cas de, de, alors j'allais dire, je devrais peut-
 475 être... C'est un gamin qui fonctionne normalement dans quasiment tous les cours et avec un
 476 enseignant il y a une difficulté particulière. Alors je me dis souvent, si on vient ici, le gamin
 477 se dit, tiens il a fait appel à monsieur ... ou monsieur Y, et sait que, il s'en sort pas tout seul.
 478 Me déplacer dans la salle, c'est-à-dire que c'est, c'est lui le maître à bord, et moi je donne,
 479 entre guillemets ma bénédiction [*rire*], entre guillemets. Voilà, donc, voilà ce qui me permet
 480 aussi de dire, t'es cap... aux gamins souvent, dans d'autres enseignements, les gamins sont
 481 mal à l'aise. Enfin je crois que c'est pas mal à l'aise, mais ils s'aperçoivent que la démarche
 482 est volontariste et de nature à, entre guillemets utiliser les faiblesses. Parce que c'est, en règle
 483 générale quand je le fais c'est dans des enseignements où l'enseignant est en difficulté, voilà.

484 - *Interviewer : D'accord, oui symboliquement c'est important.*

485 - Hervé : Mais après c'est...

486 - Interviewer : *Donc c'est intéressant comme pratique, ça.*

487 - Hervé : Je me dis, c'est, je vais chez lui, quoi ! Voilà donc c'est lui le patron. Moi je l'aide
 488 mais c'est pas lui qui vient en disant je suis en difficulté, enfin ça donne ce sentiment- là
 489 quoi !

490 - Interviewer : *Oui tu ne prends pas sa place pour faire autorité à sa place.*

491 - Hervé : Il y a un concept de subsidiarité d'autorité quoi. Là je viens, je lui montre bien qu'on
 492 est deux sur le même registre.

493 - Interviewer : *Quand t'as des élèves en difficulté ?*

494 - Hervé : Pour des trucs simples parfois. C'est enfin, ça peut-être, tu vois le carnet, le gamin il
 495 me le donne, je lui dis pourquoi quand madame Y ou monsieur Y te le demande, là je veux
 496 dire, tu l'as ! Non mais ne me raconte pas d'histoire, tu le prends, tu le donnes, et puis voilà
 497 quoi. Je dis par contre il ne faut pas que je sois amené moi à me déplacer pour venir te
 498 récupérer.

499 - Interviewer : *Pour faire sortir le carnet, ou...*

500 - Hervé : Voilà ! Monter, je monte pas, et puis j'ai autre chose à faire que monter, venir te
 501 récupérer. Mais après dis-toi bien que si tu veux jouer dans ce registre-là, c'est moi qui vais
 502 intervenir. Mais si j'interviens, voilà, ça peut pas être sans conséquence. Alors l'enseignant je
 503 lui ai dit, le prochain coup que tu lui demandes le carnet, il te dit qu'il n'a pas, tu dis rien. Ni
 504 tu t'énerves, tu as pas ton carnet ? D'accord ! Tu fais le... Par contre tu me l'indiques par tous
 505 les moyens dans la foulée. Je lui dit, tu m'envoies un gamin, tu mets un petit mot tu me le
 506 plies. Ah ! Dans la demi-heure qui suit, enfin si je suis pas occupé, mais, c'est sûr que dans la
 507 journée, je vais passer je vais dire : ah, il faut que je, mais pas pour lui dire, hein ? Je lui dis :
 508 tiens je vais que je te mette un petit mot pour ta maman, tu me donnes ton carnet ? Tout
 509 sourire, et quand il me l'a donné... Voilà. Mais souvent pour faire en sorte de rétablir
 510 l'autorité de, voilà.

511 - Interviewer : *Du collègue ?*

512 - Hervé : Voilà.

513 - Interviewer : *Oui. Oui sinon on joue au chat et à la souris pendant toute l'année, quoi. C'est*
 514 *sûr. Est-ce que tu utilises aussi l'écrit ? Est-ce que tu les fais passer par, tu parlais tout à*
 515 *l'heure des excuses, et puis il faut assumer. Est-ce que parfois tu leur demandes aussi de*
 516 *raconter ce qui s'est passé par écrit. Est-ce que tu l'utilises, ça ?*

517 - Hervé : Très rarement. Je suis pas un fan de cela. Du tout, alors ça doit être [rire], enfin si
 518 j'osais je donnerais une petite anecdote. Je vais la donner parce qu'elle est rigolote, enfin elle

519 est rigolote parce que j'ai toujours des nouvelles de la gamine en l'occurrence. C'est peut-être
520 lié à mon entrée dans la fonction. Je donne l'exemple parce que je le donne parfois aux CPE
521 qui débutent. C'est une petite gamine en troisième, hein ! Qui un jour, premier poste hein,
522 avait des difficultés avec un enseignant, qui était très bonne élève, et les enseignants me
523 disent... je la cite parce que, aujourd'hui elle écrit des bouquins ... Elle me dit, j'étais avec sa
524 jumelle, bon je sais pas ce qu'elle a, ça va pas bien. Donc je la vois une première fois, une
525 deuxième fois, et, l'histoire est réelle, hein ? C'est ce que je dis aux AED, des fois, pour
526 écrire. Donc je la fais descendre, bonne élève, a des difficultés, je dis : ça va pas ? Non, non.
527 Et elle me dit, je suis fermée...Et je lui dis, écoute, si c'est comme ça. Y'avait pas
528 d'infirmière, pas d'assistante sociale, secteur des ... de ... je lui dis écoute c'est pas très
529 compliqué. J'avais le bureau vie scolaire, salle des profs et le bureau du principal. Je lui dis
530 écoute, je verrai avec monsieur ... , et tu veux vraiment pas dire, a minima tu l'écris. Tu ne
531 sors pas du bureau tant que tu l'écris pas. Je m'en vais, quand je suis arrivé, il y avait
532 marqué : je suis folle amoureuse de vous.

533 - *Interviewer : Ah ! [rire]*

534 - Hervé : Tu rigoles non mais...quand tu, tu..

535 - *Interviewer : Je comprends, en plus en début de carrière ça doit être difficile, ça.*

536 - Hervé : Voilà, tu recadres, voilà donc après, ça a été recadré avec les parents. Pour... c'te
537 gamine m'avait dit, monsieur je serai prof de français le jour où, dans l'établissement où vous
538 exercerez.

539 - *Interviewer : Ah oui, c'était assez profond, oui.*

540 - Hervé : C'était assez profond. Pour la petite histoire donc je ... la mère connaissait le prof
541 de maths et le principal donc on a recadré, et la mère, une femme qui paraissait au premier
542 abord très ouverte, lui a fait la misère. Après tu sais quand tu t'en vas, tu sais plus, hein ? En
543 disant que c'était une pute, enfin bref, un truc, irréal, quoi ! De la gamine qui en a toujours
544 voulu de cette approche- là, de lui avoir fait honte, enfin bref ! Je l'avais recadrée un peu avec
545 les parents, en disant évidemment, enfin bon, d'entrée j'ai recadré.

546 - *Interviewer : Oui, pour montrer les limites.*

547 - Hervé : Et j'ai toujours dit aux surveillants, cette gamine, il fallait quand même une certaine
548 dose de courage, de, un, de l'écrire, et après de pas avoir été au bout, parce que tu peux être
549 avec un gamin farfelu. Donc voilà, c'est peut-être pour ça, donc j'allais dire, c'est peut-être
550 psychologique, non voilà je le fais quand il y a des situations où les gamins donnent une
551 version A et l'autre version B totalement discordantes. Là je me dis, bon ...

552 - Interviewer : *Oui, ou quand y'a un conflit par exemple ?*

553 - Hervé : Ah quand y'a un conflit, ou que tu sens que ça peut partir sur une aggravation et

554 qu'il y a des versions diamétralement opposées. Oui pareil quand les gamins disent : ah, moi

555 je suis témoin ! Moi je leur dis : non, non, ce sont les adultes qui... Les éléments, ce sont les

556 adultes.

557 - Interviewer : *C'est vrai que c'est un mot qu'on entend souvent, hein ! Moi je suis témoin.*

558 - Hervé : Ouais, c'est pas un accident je leur dis.

559 - Interviewer : *Oui c'est différent quand on fait une vraie déclaration d'accident où il y a*

560 *besoin de témoignages.*

561 - Hervé : Oui un jour il y en a un il m'a dit mais monsieur, des témoins y'en a toujours

562 besoin ! Je dis oui mais quand c'est à l'amiable. Je dis quand t'appelles, quand il y a un gros

563 accident, t'appelles les services de police. Alors je dis, nous on n'est pas la police, mais les

564 adultes. Mais voilà. C'est l'autorité chargée de régler le problème.

565 - Interviewer : *Alors c'est sûr que ton histoire qui t'est arrivée...*

566 - Hervé : Non, non, mais, je veux dire, c'est pas un choc du tout, hein ?

567 - Interviewer : *Oui, mais ça peut montrer qu'un gamin peut avoir besoin de passer par l'écrit*

568 *pour dire plus de choses, et ça peut aller loin.*

569 - Hervé : Et si il t'écrit par exemple : monsieur Y m'a trifouillée ?

570 - Interviewer : *Eh oui !*

571 - Hervé : Non, l'écrit, on a déjà eu, nous, des situations où les gens te disent, ah le gamin,

572 euh... Non, non mais c'est. Et après c'est rigolo, hein ? Cette gamine elle m'avait dit je

573 deviendrai prof de français dans l'établissement où vous exercerez. Et donc après elle a eu un

574 parcours, et je suis toujours en contact ...

575 *[coupure : détails de l'histoire de l'élève et appel téléphonique 50'00'' à 56'10'']*

576 - Hervé : Voilà donc l'écrit...Enfin, sauf, si vraiment t'as deux versions de gamins A et B, là

577 tu te dis.

578 - Interviewer : *Oui pour démêler vraiment. Et peut-être leur faire prendre conscience que...*

579 - Hervé : Moi je suis plutôt partisan de l'écrit de l'adulte, quoi, hein. C'est vrai que

580 maintenant... Enfin je sais pas, y'a des pratiques où, je sais des collègues disent, le chef

581 d'établissement demande à voir les écrits des gamins, euh, pour voir, pour...alors comme on

582 est entrés dans un système un peu...

583 - Interviewer : *Un peu procédurier ?*

584 - Hervé : Un peu procédurier, on te dit, ouais, il faut un écrit !

585 - Interviewer : *Ah bon, un gamin c'est un gamin, comme tu disais ?*

586 - Hervé : Après l'écrit reste, quoi quand même hein ?

587 - Interviewer : *Oui, c'est sûr.*

588 - Hervé : Si un gamin il t'écrit sur un truc, euh... Tu vois par exemple nous on a eu un élément

589 totalement faux, hein, d'une gamine qui a indiqué qu'elle avait dit à l'infirmière et à moi que

590 son grand-père la touchait, et... Elle a été convoquée à la brigade des mineurs, et au départ on

591 m'a dit, oh, elle raconte des bobards. J'ai dit non, non, je veux bien y aller, je veux attester

592 que les faits sont totalement mensongers ou autres, d'accord ? Donc tu, tu, eh bon elle l'écrit,

593 bien évidemment qu'après tu es fonctionnaire, tu le signales ! Mais un gamin qui t'écrit,

594 euh...

595 - Interviewer : *Ah oui, ça c'est toujours compliqué !*

596 - Hervé : Ah il t'écrit madame [nom de l'enquêtrice] a eu des attouchements sur moi ? Un

597 gamin, l'écrit peut le désinhiber un moment donné.

598 - Interviewer : *Oui. C'est ça en fait, le risque il est là dans l'écrit. Parce que tu prends de la*

599 *distance ?*

600 - Hervé : C'est comme l'ordi, aujourd'hui ils sont tellement enclins à aller ... Moi je crois

601 qu'aujourd'hui c'est ça qui m'interpelle. On dit l'écrit ! Aujourd'hui tu mets un gamin devant

602 un ordi, il est capable d'écrire un tissu d'insanités sur tout le monde.

603 - Interviewer : *On le voit avec les problèmes de Facebook, oui.*

604 - Hervé : Tous les problèmes qu'on a tous ! Tu le mets face à la personne en face, c'est plus la

605 même approche quoi. Alors moi je crains que d'aller vers les logiques, là.

606 - Interviewer : *Non, c'est vrai il y a plusieurs niveaux, y'a l'écrit et puis après il y a l'écrit*

607 *carrément à distance avec internet.*

608 - Hervé : Parce qu'un gamin tu lui dis, déjà tu demandes d'expliquer. Après pareil, selon ce

609 que tu sais d'une situation, ce que tu veux entendre, c'est judicieux parfois que tu sois deux.

610 Parce que t'as des gamins qui racontent aussi, euh...

611 - Interviewer : *Oui, il vaut mieux être deux à entendre ?*

612 - Hervé : Oui, quand tu sais que le gamin, il est pas trop, très, trop ou...

613 - Interviewer : *Pas très clair ?*

614 - Hervé : Ou très clair, voilà c'est souvent là avec l'infirmier qu'on dit, allez, hop ! On y vient

615 à deux et voilà.

616 - Interviewer : *C'est sûr. Bon écoute, merci pour tout ça.*

617 - Hervé : J'espère avoir apporté quelques éléments de réponse.

Annexe 15

Entretien 9

Bruno : exerce dans un lycée général et technologique qui accueille plus de 1 500 élèves dans un quartier périphérique d'une ville de 150 000 habitants.

Lieu : salle d'étude.

Date : 11 juillet 2014.

Durée : 47'35''

1 - Interviewer : Depuis combien de temps es-tu CPE ?

2 - Bruno : J'ai eu le concours en 208 2009. Donc ça fait la 5- 6^{ème} année.

3 - Interviewer : Oui.

4 - Bruno : J'ai 34 ans, et mon parcours c'est essentiellement après le baccalauréat, pas mal de
5 changement STAPS, enfin début médecine puis STAPS, puis sociologie puis sciences de
6 l'éducation, et parallèlement un parcours dans les, dans les collèges et lycées en tant qu'AED.
7 Donc au total il y a huit années d'AED qui m'ont amené vers, enfin huit années, 2 années en
8 MI-SE et six années qui m'ont amené vers ce concours. Voilà. Et puis j'ai commencé donc en
9 (...) où j'ai fait mes premières années en tant que CPE, dans un collège rural (...) avec des
10 difficultés sociales plus plus, plus. Alors l'établissement, après tu me dis hein, si tu veux que
11 j'en dise plus.

12 - Interviewer : Voilà. Donc de (...) tu arrives ici ?

13 - Bruno : Pour moi c'était pas forcément envisageable d'arriver ici et puis, ben naturellement
14 dans ma pratique j'ai mis en œuvre des projets de, on va dire de valorisation de la différence,
15 pour résumer. J'ai fait appel à pas mal d'intervenants au rectorat et je pense que ça a suscité
16 de l'intérêt et au final ça m'a permis de postuler sur ce type d'établissement. Voilà quoi donc,
17 je suis heureux d'être ici, dans un établissement qui est complètement différent de ce que j'ai
18 pu connaître auparavant.

19 - Interviewer : Sûrement oui, avec un public qui est différent ?

20 - Bruno : Un public qui est sur le papier favorisé, hein ? Qui est aussi concrètement favorisé,
21 hein ? Catégories sociales quand même privilégiées, mais dans notre travail effectivement
22 beaucoup d'élèves en situation de, euh, pas d'échec scolaire mais de détresse, de détresse soit
23 affective soit psychologique, et je m'attendais pas moi, en arrivant ici, dans un lycée ou a
24 priori tout se passe bien, une petite bulle, etc., à avoir quand même autant d'élèves en vraie
25 difficulté, ces difficultés psychologiques mais c'est des difficultés dans le développement
26 d'un ado qui s'exacerbent dans cet environnement. Il y a quand même une pression
27 importante par rapport à la réussite, etc.

28 - Interviewer : Parce que c'est assez, c'est considéré comme un lycée élitiste peut-être, ou par
29 les parents ?

30 - Bruno : Sans l'avouer mais beaucoup de parents investissent énormément sur la réussite des,
31 des élèves, et c'est surtout en termes de fratrie. Beaucoup d'élèves, enfin moi j'en ai eu cette
32 année, hein des élèves qui sont en troisième quatrième, les deux premiers sont passés ici, ont
33 réussi, ont eu des résultats excellents mais... et lui ou elle veut pas s'inscrire là-dedans, a un

34 autre projet, et ça crée des situations vraiment compliquées, ils sont perdus. D'où bon après
35 on en reparlera mais, d'où l'enjeu de pouvoir les accompagner dans l'échange que j'ai avec
36 eux, et c'est pas toujours simple. Mais un public qui est globalement agréable, et un travail de
37 CPE qui n'a rien à voir avec ce que j'ai pu connaître puisqu'on est quand même moins sur le
38 rappel de, de la règle, hein ? Le rappel aux bonnes conduites attendues, on est plus sur un
39 accompagnement de projet scolaire, des résolutions de soucis passagers et puis de
40 développement de projet, hein. Je pense qu'ici on est surtout là-dessus, projet citoyen.

41 - *Interviewer : Donc j'imagine que tu reçois des élèves en entretien ?*

42 - Bruno : Oui.

43 - *Interviewer : Assez fréquemment, ou pas ?*

44 - Bruno : Oui, oui beaucoup. Alors là moi j'étais sur le niveau seconde, donc peut être encore
45 plus que mes collègues puisque les secondes arrivant, bon effectivement il y a beaucoup de
46 questions, il y a beaucoup de choses à caler, hein ? Effectivement j'en vois quand même pas
47 mal. Que je convoque ou alors beaucoup d'élèves viennent aussi, hein, naturellement ! Ils
48 poussent la porte du bureau de CPE facilement ici. Même les élèves qui arrivent, donc c'est
49 vrai que c'est assez, euh...

50 - *Interviewer : Oui, même ceux qui ne connaissent pas encore le CPE ?*

51 - Bruno : Ah oui, oui ! Voilà moi ça m'a aussi surpris d'avoir des élèves qui, sans qu'on leur
52 demande, viennent nous interpeller: voilà, m'sieur, j'ai un souci, ou alors j'aimerais réfléchir
53 à une autre orientation. Voilà, que ce soit formulé, comme ça simplement, c'est assez
54 surprenant. Donc bon c'est pas le même, c'est pas la même approche que de convoquer un
55 élève pour lui faire peut-être dire quelque chose qu'il n'a pas envie, et ça c'est agréable, quoi
56 d'avoir des élèves demandeurs, quoi. Et avec le recul, enfin ils prennent le recul par rapport à
57 leur scolarité. Bon c'est...

58 - *Interviewer : Des convocations d'élèves, elles peuvent être générées par des problèmes de
59 quel type ?*

60 - Bruno : Alors les convocations d'élèves elles sont souvent initiées, euh... par le contexte
61 classe, donc en l'occurrence un collègue, le collègue ou le professeur principal qui me fait état
62 de, d'un souci de comportement ou d'un souci de difficulté scolaire importante ou alors d'une
63 attitude, voilà y'a quelque chose qu'ils arrivent pas à déceler, ou alors un comportement
64 effectivement qui est irrespectueux, mais quelque chose qui sort un petit peu on va dire de la
65 norme des élèves qui font leur chemin etc. Alors ici l'avantage c'est que les collègues nous
66 alertent assez facilement.

67 - Interviewer : *Oui.*

68 - Bruno : Sans avoir besoin d'aller à la pêche à ces informations- là, eux- mêmes, et moi
69 arrivant ici aussi je l'ai découvert et c'est agréable pour nous d'avoir des collègues qui nous
70 interpellent, enfin pas tous hein ! Mais qui nous interpellent : voilà y'a tel élève, j'ai du mal à
71 rencontrer la famille, ou alors j'ai du mal à parler avec lui de son projet, il est en difficulté.
72 Les élèves naturellement le font très bien donc nous ça nous permet d'avoir beaucoup d'infos
73 et puis de suivre au mieux l'élève. Et je dirais qu'ici ce qui m'a...enfin moi dans la pratique
74 ce qui m'aide beaucoup, c'est que pour organiser la concertation autour d'un cas d'élève,
75 c'est pas très compliqué. Même si nous sommes nombreux, enfin y'a beaucoup de monde, y'a
76 du monde, mais j'arrive quand même à récolter les avis de chacun et à faire prendre
77 conscience que, voilà y'a une difficulté pour un élève et on se concerte autour de cette
78 situation.

79 - Interviewer : *D'accord, oui.*

80 - Bruno : Ça marche quand même, et c'était une difficulté que j'avais dans d'autres
81 établissements où euh...où le CPE, hein, était dans son bureau et gérait à lui seul ce problème.

82 - Interviewer : *Il allait à la pêche aux informations et c'était compliqué ?*

83 - Bruno : Et j'allais, je prenais les infos que je pouvais prendre en sachant que si on ne me
84 donnait pas le vécu de la classe c'était difficile de l'avoir ! Au moins le vécu de l'élève.

85 - Interviewer : *Oui.*

86 - Bruno : Et ça c'est, enfin pour moi c'est une difficulté que j'ai pu rencontrer auparavant,
87 c'est d'arriver à être pertinent dans ce qu'on, dans ce qu'on dit et dans la manière dont on a
88 de, d'accompagner l'élève, en n'ayant pas accès à ce qui se passe dans la classe ! Et les jeunes
89 le voient. Enfin je veux dire...voilà donc. Alors qu'ici, eh bien on y arrive. On arrive
90 rapidement de manière efficace à avoir des infos, les infos essentielles, et dans la relation avec
91 les élèves, c'est vrai que bon, eux voient que, bon, y'a un échange, y'a de la communication,
92 y'a un échange et pour moi ça rend pertinent mon accompagnement et l'accompagnement de
93 l'équipe pédagogique, hein. Ici voilà, c'est quelque chose qui existe là et...

94 - Interviewer : *Comme si c'était dans les habitudes, déjà, de travail de, des collègues ?*

95 - Bruno : Alors c'est, c'est peut-être plus des, des conceptions, alors des conceptions
96 éducatives. Alors pas tous les, je pense que ça ne concerne pas tous les collègues.

97 - Interviewer : *Oui je sais qu'il y a des différences, oui.*

98 - Bruno : Mais certains ont cette conception éducative qu'on co-agit. Et moi je, dans ce suivi
99 individuel je me sens plus organisateur de l'action collective pour le suivi individuel.

100 - Interviewer : *D'accord, oui.*

101 - Bruno : Et moi c'est ce qui dans ce métier me plaît énormément. C'est la différence, enfin la
102 variété des interlocuteurs et tout réunir pour accompagner au mieux un élève, quoi. Donc ça
103 se passe, quand ça se passe c'est bien ! Mais c'est pas toujours le cas. Donc dans le vécu aussi
104 ici, hein, y'a des situations qui, que j'estime pas, comment je pourrais dire, j'ai pas pu les
105 accompagner au mieux parce qu'effectivement, seul c'est un peu compliqué. Je me dis pas
106 que je suis le héros qui est capable de sauver toutes les situations scolaires, hein ? Je suis
107 assez terre à terre et pragmatique. Mais en tout cas quand j'ai des collègues qui participent à
108 cet accompagnement et quand on communique, je trouve que c'est un point essentiel dans
109 notre boulot et quand ça peut se faire comme ça, c'est vraiment intéressant.

110 - Interviewer : *Et donc les élèves, tu disais que les élèves le voient, que les informations elles*
111 *passent entre les adultes, qu'il y a de la communication. Et est-ce que, donc est-ce que tu as*
112 *l'impression, ou est-ce qu'ils le disent que pour eux c'est confortable ou au contraire est-ce*
113 *qu'il peut y avoir des craintes de la part de l'élève que vous discutiez entre adultes ?*

114 - Bruno : Alors ça c'est vraiment, c'est vraiment le cœur de notre travail c'est que, après je
115 pense que, à nous d'avoir le discernement pour faire état de nos communications entre adultes
116 et pas. C'est vrai qu'il y a des situations où je parlais pas du tout, où je faisais pas
117 comprendre que le collègue m'avait parlé de ce qui s'était passé dans la classe pour laisser le
118 jeune s'exprimer et pour lui laisser la possibilité effectivement, de, pas de se refaire un
119 pedigree hein, mais de, voilà de décontextualiser un petit peu l'évènement ou la situation.
120 Pour certains parce que certains veulent ça aussi, c'est vrai qu'on a des jeunes qui ont envie
121 de parler, pas comme ils parlent aux enseignants. Parler d'autre chose que de la matière,
122 parler à un adulte qui va pouvoir les aiguiller dans le domaine scolaire mais dans d'autres
123 choses. Et du coup c'est vrai que pour certains, si on les ramène à une équipe qui va travailler
124 ensemble, qui se coordonne quoi qu'il arrive, bon parfois c'est pas opportun pour la relation.
125 C'est vrai, hein, c'est intéressant ce point.

126 - Interviewer : *Eh oui, ça peut être enfermant, presque ?*

127 - Bruno : Exactement ! Exactement, exactement. Donc certains bon, ont besoin de sentir que,
128 y'a pas que la parole du CPE et que cette parole est relayée en termes de soutien etc., mais
129 pour d'autres effectivement, y'a des échanges qu'on a eu, c'est resté entre nous, et si ils
130 souhaitent ou si je vois que ça peut poser souci, bon je vais avoir une discussion avec l'élève
131 sur l'idée de, de parler de ce qu'on, d'échanger, enfin de parler au collègue de ce qu'on a dit

132 dans le bureau. Et ça effectivement ça c'est une stratégie aussi, enfin c'est des stratégies qu'on
133 adopte avec les élèves.

134 - *Interviewer : Oui.*

135 - Bruno : Et effectivement ça fait partie d'une des stratégies à, bon à doser. Bon parfois on se
136 trompe aussi, hein, je veux dire c'est pas toujours évident d'arriver à cerner aussi les élèves. Il
137 y a des difficultés pour certains à exprimer un petit peu ce mal-être, à exprimer leurs
138 difficultés, et pour certains on reste aussi sur des situations où malgré différents, la variété des
139 interlocuteurs, on a du mal à ce qu'ils s'expriment sur leur vécu. Et là on reste sur des
140 situations un peu compliquées à gérer. Même ensemble on a vraiment du mal parfois à
141 essayer d'accompagner nos, nos élèves.

142 - *Interviewer : Est-ce que c'est parce qu'ils ne souhaitent pas qu'on aille trop « introspecter »*
143 *dans leur vie personnelle, familiale, il y a une retenue de leur part ?*

144 - Bruno : Moi je dirais, enfin même si mon expérience est quand même jeune, mais dans tous
145 les cas, pratiqu ... pas dans tous les cas, dans la majorité des cas où l'élève a effectivement
146 pas voulu développer beaucoup de choses, c'est que derrière on a effectivement des situations
147 effectivement compliquées et le jeune sait qu'en donnant un bout de cette histoire, on risque
148 de développer un petit peu toutes les choses. Bon après il y a cette relation de confiance aussi
149 qui, où j'essaye de, d'être sur ce type d'échange, pour que si ce jour-là il a pas envie de
150 développer ça, qu'il sache au moins que, à un moment donné, si c'est trop, il y a quand même
151 une porte qu'on peut pousser. Alors moi j'essaye de développer ça, cet échange, cette
152 bienveillance, tout en restant dans le cadre voilà, si à un moment donné il faut que je lui dise
153 quelque chose de pas forcément agréable, il le sait et je lui dirai. Mais il y a cette dose, cette
154 notion, ouais, de confiance moi je trouve que c'est intéressant, surtout ici. Parce qu'avec
155 d'autres, bon, la confiance, quand on est voilà, dans un quartier, enfin bon, compliqué, il faut
156 la donner la confiance. Moi je pars du principe qu'il faut jouer le jeu quoi ! Mais, bon faut
157 pas être dupe non plus quoi ! Ici on peut se le permettre parce que beaucoup attendent ça.
158 Dans le contexte classe, certains ont besoin aussi de, voilà qu'il y ait une oreille attentive,
159 même si c'est dix minutes et parfois c'est, ça se passe comme ça, parce que le contexte classe,
160 trente-cinq élèves, hein, y'a ça aussi.

161 - *Interviewer : Oui, ça peut se noyer dans la masse, dans le collectif ?*

162 - Bruno : Oui et beaucoup ont besoin, voilà, juste d'une oreille, et de se dire, bon y'a
163 quelqu'un à qui je peux parler, en qui j'ai un peu confiance, et si moi j'arrive à avoir un petit
164 peu ça pour des élèves vraiment fermés, moi je pense que c'est, c'est intéressant pour la suite

165 des choses, quoi. Dans l'échange y'a, y'a ça aussi dans l'accompagnement individuel pour
166 moi y'a, y'a la dose de confiance qu'on est capable d'accorder, de faire comprendre tout en
167 mettant des, voilà des cadres à tout ça, hein ? C'est pas une confiance aveugle, c'est pas
168 une...

169 - Interviewer : *Et quand tu dis, y'a pas une confiance aveugle, y'a donc un cadre à respecter :*
170 *comment est-ce que tu le formules le cadre avec les élèves ? Comment est-ce que tu exprimes*
171 *ça en face des élèves ?*

172 - Bruno : Euh...alors ça va être variable selon le type d'élèves. Le cadre il arrive assez
173 brutalement avec des élèves effectivement qui sont dans une démarche, un peu à la marge de
174 voilà, on a un comportement pas adapté, le rappel, moi j'utilise beaucoup le règlement
175 intérieur et puis le corollaire, les lois, le système légal, voilà, référence aux lois, référence au
176 respect d'autrui, etc. Je fais souvent, dans la manière la plus directe et la plus brute, c'est cette
177 référence au règlement intérieur et cette référence à la loi en général, voilà. Après pour
178 certains on n'est pas besoin d'aller jusque- là, la règle c'est, c'est... c'est intéressant mais
179 c'est que je pars parfois loin dans mes raisonnements, alors il faut que j'arrive à quand
180 même... c'est de rappeler quel est leur rôle, leur rôle d'élève ici. Souvent je fais, je parle de
181 ça, de leur rôle, de ce qui est attendu, en sachant que ça dépersonnalise beaucoup parce que un
182 rôle attendu, c'est assez uniformisé, etc. Et souvent...

183 - Interviewer : *C'est un peu une norme ?*

184 - Bruno : Oui, c'est ça la norme oui. Où on enlève le côté individualisation des choses, etc.,
185 mais souvent je leur dis ça : ce qui est attendu, le rôle. Et avec beaucoup d'élèves, j'arrive
186 pour certains, et ils sont dans le théâtre, je fais beaucoup le parallèle entre le rôle d'un élève
187 ici, ce qu'on attend de lui, ce qu'il doit faire, et puis leur vraie personnalité, leur singularité.

188 - Interviewer : *D'accord.*

189 - Bruno : Et souvent j'essaye de leur dire que c'est pas incompatible. Et, j'ai souvent ce
190 discours avec des élèves qui se, qui ne comprennent pas non plus pourquoi on leur demande,
191 voilà : et on me demande ça, je comprends pas, alors certains disent je comprends pas mais ils
192 savent très bien, et puis d'autres ne comprennent réellement pas ce qu'on attend d'eux, et
193 donc j'ai cette, oui cette approche sur le côté un peu théâtral, rôle, voilà un élève qui vient
194 dans un lycée, on s'attend à ça, et plus il va se conforter à ce rôle- là, moins il aura de
195 difficulté. Alors je commence par ça et après j'essaye d'arriver sur leur singularité, et, parce
196 que bon malgré tout y'a ça aussi, donc. J'utilise pas mal ces...je suis beaucoup sur la, les
197 métaphores moi j'aime bien. Avec le sport aussi, je ... dans les entretiens, peut-être plus avec

198 les garçons comme je suis un ancien footeux, donc, mais j'aime bien ce parallèle, utiliser les
199 choses très concrètes, très imagées. Pour un élève qui dans la classe a un comportement
200 complètement inadapté, s'il a la chance de faire du foot par exemple, bon ben je vais parler
201 avec lui de son rôle dans l'équipe, voilà, du rôle de l'éducateur, du coach sportif. J'aime bien
202 faire ces parallèles, moi dans la... sortir un petit peu de ce cadre-là puis leur parler de choses
203 assez concrètes.

204 - Interviewer : *Oui, qui illustrent mieux, finalement, qui donnent du sens à cette idée-là ?*

205 - Bruno : J'aime bien, moi j'aime bien, j'aime bien. Et puis ça sort un peu du côté, voilà,
206 scolaire où, c'est mon parcours aussi mais, le trop d'attentes scolaires, le trop de cadre etc.,
207 bon pour eux c'est pffouh, parfois il faut parfois avoir aussi un discours qui leur permet de
208 prendre du recul par rapport à tout ça, quoi. Donc je pense que nous, notre rôle il est
209 essentiellement là-dedans, donc.

210 - Interviewer : *Oui si je comprends bien le parallèle, si je reprends bien le parallèle avec un*
211 *acteur de théâtre, c'est leur faire comprendre que, ils ne sont pas en train d'oublier leur*
212 *singularité, leurs propres caractéristiques, leur, leur personnalité parce qu'ils deviennent*
213 *élèves et parce qu'ils rentrent dans une certaine norme, finalement ?*

214 - Bruno : Eh oui, et puis c'est plus que ça, c'est, j'essaie de leur faire comprendre que, parce
215 qu'ils vont réussir à jouer ce rôle de la meilleure des façons, ils vont pouvoir s'affirmer
216 vraiment singulièrement, parce que certains, voilà, ont envie de faire plein de choses mais sur
217 le moment ne trouvent pas de lien concret avec leur projet, forcément ! Donc cette approche
218 moi, me permet d'essayer de leur faire comprendre que bon voilà, c'est une composition qui
219 permet après de faire vraiment ce qu'ils ont envie, quoi. Pour certains c'est vrai qu' y'a des
220 échanges intéressants là-dessus, parce que voilà, ça leur permet de se décentraliser un petit
221 peu de, de cette position d'élève etc., de prendre du recul, et pour certains voilà ils voient où
222 on veut en venir. Donc bon. Je, voilà enfin on fait un peu tout ce qu'on peut. Mais ça, à force
223 de l'avoir utilisé avec les plus jeunes et puis les lycéens, bon y'a des choses qui avancent et je
224 me dis que voilà c'est un élément qui peut être intéressant...

225 - Interviewer : *C'est un peu ton bricolage à toi en fait, ton savoir-faire ?*

226 - Bruno : Bien sûr !

227 - Interviewer : *Et justement tout à l'heure tu parlais de stratégie, est-ce que tu as un rituel*
228 *quand tu reçois un élève dans ton bureau ?*

229 - Bruno : Alors ça c'est ... le bonjour et le code, asseyez-vous, parce qu'ils préparent
230 l'échange. Je m'y attache quand j'ai envie de, voilà d'avoir un échange posé avec l'élève, où

231 lui va être dans des conditions où il va pouvoir aussi s'exprimer en confiance. Et inversement,
232 quand j'ai quelque chose d'un peu plus frontal à dire à un élève, j'aurai pas ce rituel- là. Y'a
233 pas asseyez-vous, on va parler, etc., y'a de suite quelque chose d'assez franc. C'est quelque
234 chose qui revient à chaque fois. J'ai deux, on va dire deux approches sur l'idée que j'ai de
235 l'entretien.

236 - Interviewer : *Ou, en fonction de l'objectif en fait ?*

237 - Bruno : Sur l'objectif et sur la tonalité de l'échange que j'ai envie de donner et je trouve ça,
238 enfin, intéressant de s'attacher à ces choses-là. Tous ces codes, ça va du vouvoiement....enfin
239 moi j'aime bien le vouvoiement. Je ne l'utilisais pas moi avant, enfin ils étaient plus petits au
240 collège, mais là je trouve que c'est très bien. Et je suis très attaché à ces codes : l'arrivée enfin
241 dans une classe, ou alors l'arrivée d'un élève dans le bureau ou alors ailleurs, pas forcément
242 dans le bureau, la façon dont on le voit, dont on échange, etc. Donc je suis toujours, on essaye
243 de, enfin j'essaie de, me poser des questions là-dessus sur ce qui est pertinent, je pense que
244 dans notre rôle faut s'attacher à tout ça. De la façon de parler à la, à la tenue, enfin je suis très
245 attaché à tout ça. Alors c'est peut-être un peu ringard du coup je sais pas, mais [rire], en tout
246 cas je trouve qu'il y a vraiment à développer dans ces rituels, dans ces rituels, dans notre
247 façon de codifier un petit peu cette relation à l'élève, et je pense qu'on peut pas le faire tout le
248 temps, tout le temps naturellement, tout le temps, même si on est obligés hein dans la
249 dynamique, mais, plus on y réfléchit, plus on essaye des choses et plus on est pertinent. Enfin
250 je pense, hein, c'est ma vision des choses. Donc on essaie, on est bricoleur, je me considère
251 vraiment comme bricoleur.

252 - Interviewer : *Oui, oui. Et en tout cas, ça n'est pas au hasard, c'est ce que tu disais. C'est-à-*
253 *dire il ne faut pas seulement faire ça de manière naturelle en se disant de toute façon...*

254 - Bruno : Quand c'est possible, oui. Puisque certains on les voit pas souvent, c'est vrai, on va
255 les voir peut-être une fois, deux fois dans l'année. Mais de cet échange on sait très bien que ce
256 qui va sortir de cet échange c'est une image qu'il va se faire du CPE. Donc bon après on peut
257 pas contrôler toutes ces images qu'ils se font. Mais plus on essaie de, d'y réfléchir en amont,
258 je pense que plus on arrive à être pertinent dans le suivi. Enfin c'est quelque chose qui
259 m'intéresse hein, depuis très longtemps, que ce soit en tant que surveillant ou après dans les
260 expériences de colo, directeur de colo, etc., c'est comment faire pour que la personne en face
261 de moi puisse me faire confiance dans un cadre qui est calé et puisse avancer, quoi, voilà c'est
262 cette question- là. Et c'est quelque chose qui m'anime depuis pas mal de temps, et j'ai, voilà.
263 C'est quelque chose qui m'intéresse. Alors peut-être d'échanger avec d'autres collègues c'est

264 ce qui me permettrait d'aller un peu plus loin, mais dans le quotidien on a, on arrive peut-être
265 de moins en moins à se les poser. C'est un petit peu là, voilà on est dans le quotidien et puis
266 on est sur des routines, et même si on est dans la réflexion, bon à un moment donné quand on
267 a deux appels ou trois parents qui attendent c'est un peu de la parlotte mais en tout cas je
268 trouve que dans notre métier c'es vraiment euh, ces rituels, ces, comment faire pour que,
269 comment fait l'autre...

270 - Interviewer : *Est-ce que à un moment donné ça ne fait pas partie de soi quand on a*
271 *justement une expérience qu'on a développée ?*

272 - Bruno : Oui, peut-être, hein ? J'ai du mal à voir. Du coup moi, la conception de rôle je me
273 l'applique pleinement. C'est que tout ça, toutes ces codifications, ces rituels etc., ici je me dis
274 voilà je vais composer aussi. Donc je vais essayer des choses et puis je vais retenir ce qui en
275 résulte, donc c'est peut-être une démarche qui est profondément personnelle. En tout cas je
276 trouve que dans notre boulot c'est bien de se poser ces questions-là, sur ce qu'on renvoie,
277 l'image qu'on renvoie.

278 - Interviewer : *Et quand tu vas recevoir un élève, alors tu disais, tu penses en amont quand*
279 *même, tu réfléchis à ta posture, à l'image que tu vas renvoyer. Est-ce qu'il t'arrive de*
280 *préparer des grilles d'entretien ou d'autres supports ?*

281 - Bruno : Alors pas des grilles d'entretien mais par exemple, pour un élève qui a accumulé
282 depuis le début de l'année un certain nombre de rapports etc, moi quand je peux, je vais
283 ressortir tout ça et je vais les lire avant. Que dans l'échange j'aie pas besoin de récupérer tous
284 les documents mais dans ma tête, quand il me fait référence à quelque chose, je puisse lui
285 dire, ben tel jour y'avait tel problème. C'est toujours une question de pertinence, quoi. On en
286 a eu un qui était, bon ben là pour le coup on bascule un petit peu sur le côté un peu
287 pathologique des choses mais qui inventait beaucoup de choses, quoi, qui mentait et qui
288 inversait complètement la, la réalité et qui partait sur des choses. Donc avec élève, et je savais
289 que quand j'allais le voir, il fallait que j'aie des documents précis, tel jour, tel prof.

290 - Interviewer : *Oui d'accord, avec des faits concrets.*

291 - Bruno : Parce que sinon la discussion, au début on parlait des heures avec lui, hein ! Je me
292 suis retrouvé deux heures à parler avec ce jeune, bon, et au bout d'un moment, voilà sinon ils
293 ont tendance aussi à nous emmener, parce qu'ils sont malins, hein, à nous amener vers où ils
294 veulent ! Eh oui, parce que dans cette communauté, ce qui se passe dans la classe avec les
295 collègues et voilà. Et c'est vrai quand je sais qu'il faut un message fort et pertinent, ça me
296 paraît important de mettre la main un peu sur les documents. Alors c'est pas forcément des

297 grilles, mais ça va être des éléments de rapports, ou alors les absences, les retards, les
 298 éléments comptables, j'aime bien moi, j'aime bien...

299 - Interviewer : *Oui, pouvoir se référer à du concret, à des faits précis, oui.*

300 - Bruno : Toujours, ouais. Alors peut-être je suis trop ; peut-être je suis trop dans le
 301 pragmatique, concret, etc. Y'a des moments j'aimerais aussi être comme, enfin c'est vrai, que
 302 [*cite son collègue CPE*], moi j'arrive, lui il est là depuis des années, et j'aime ce côté un
 303 peu, où on est sur un peu la création, on sort un peu du cadre très terre à terre. Et ça parfois
 304 j'aimerais l'avoir un peu plus ! Comme ma collègue [*cite le nom de sa collègue*] ..., qui est
 305 peut-être un peu plus sur les états d'âme. Moi je me suis toujours dit : je vais travailler, je
 306 vais enlever au maximum les états d'âme pour être...c'est dur, parce qu'on peut pas ! Mais
 307 donc voilà, peut-être des fois je suis un peu sur le trop, trop terre à terre, et...

308 - Interviewer : *Donc oui, tu aimerais enlever les états d'âme : mais, les tiens tu veux dire ?*

309 - Bruno : Oui, oui oui.

310 - Interviewer : *Est-ce que tu as l'impression que finalement tu t'empêches d'avoir une*
 311 *certaine empathie en direction de l'élève, ou... ?*

312 - Bruno : Ben c'est une question que je me pose. Puisque j'ai toujours voulu travailler,
 313 travailler comme ça, pour se préserver aussi, hein, de ce que nous disent les élèves, ce que
 314 nous disent nos collègues etc. Mais du coup, euh, je pense que dans l'échange, alors peut-
 315 être pas avec les lycéens, mais avec les plus petits, les sixièmes, y'a des moments où, au
 316 terme de l'échange je me suis dit mais, bon, il a pas eu peut-être l'accompagnement qu'il
 317 imaginait, hein ? Un peu paternaliste, voilà. Parce qu'on est un peu sur l'empathie, et c'est
 318 quelque chose que j'ai pas vraiment moi. Et je pense qu'avec les plus petits, c'est peut-être un
 319 peu dur au début, mais bon finalement, pour certains c'est ce qu'il faut, hein ? Quelque chose
 320 d'assez...voilà, hein ! Mais parfois peut-être dans certaines, certaines situations, il va peut-
 321 être me manquer ce côté un peu états d'âme, je sais pas je me dis peut-être que je suis pas
 322 autant comme ça mais j'ai l'impression moi d'être ...de peut-être, oui, passer à côté de
 323 certaines, pas de certaines situations mais de la possibilité pour le jeune de s'exprimer ou de
 324 le rassurer peut-être un peu plus, parce que je me dis toujours que j'ai pas envie d'être sur le
 325 registre thérapeute, quoi en gros, hein ? Même si on aborde voilà, la psychologie et on en fait
 326 quoi qu'il arrive mais je ne suis pas psychologue et j'ai pas envie d'arriver sur ce domaine là.
 327 Puisque ça peut être aussi dangereux de partir sur des choses. Voilà parfois je me restreins à
 328 un accompagnement, euh, assez...

329 - Interviewer : *Un accompagnement assez, tu veux dire basique ? Qui s'arrête à... C'est*
330 *limité ?*

331 - Bruno: C'est dans le cadre, quoi, oui voilà dans le cadre.

332 - Interviewer : *Et tout à l'heure tu disais, y'a des élèves, j'essaie de mettre en place une*
333 *relation de confiance avec eux, le cadre mais aussi l'oreille attentive, la bienveillance, euh ...*
334 *un élève qui vient justement, qui te sollicite, parce qu'il y en a beaucoup, tu, comment est-ce*
335 *que tu te mets à l'écoute ? Tu leur demandes ? Tu leur laisses d'abord la parole ? Ou c'est toi*
336 *d'abord qui les questionnes ?*

337 - Bruno : Ils parlent toujours, enfin ça c'est, je pense que dans un premier temps, l'élève il
338 passe la porte, il vient dans le bureau, il a envie de s'exprimer. Donc je lui laisse la parole.
339 Moi, il s'exprime toujours même dans des situations où c'est l'enseignant qui l'amène ou a
340 priori il y a quelque chose de grave. Il s'exprime. Il s'exprime, voilà, c'est un des rituels si ça
341 fait partie de rituels. Il s'exprime, voilà ! Après par rapport à ce qu'il me dit, il aura une
342 possibilité d'expression plus ou moins restreinte, mais oui, c'est pas le, quoi. C'est pas le
343 monologue. Ça veut dire que même dans ce cadre où j'ai envie de, y'a quand même beaucoup
344 de place à l'expression de l'élève, parce qu'il faut ça. Avec des variations, en sachant que
345 bon, celui qui, celui que j'ai vu, enfin je repense toujours à ce même là, vu, revu et revu, il y a
346 certaines fois où l'écoute, pour moi elle n'est plus, elle sert plus quoi, elle... enfin pour lui en
347 l'occurrence, à le conforter dans son raisonnement de : les autres m'en veulent, enfin les
348 enseignants m'en veulent, etc. Donc pour certains élèves je pense que l'écoute il faut la
349 mesurer, ou même la moduler grandement, puisque pour certains ça leur rend pas service non
350 plus, toujours être sur l'écoute. Donc bon, c'est encore un bricolage : quelle dose de ? Et c'est
351 ce qui rend ce métier, ben voilà c'est qu'à chaque personnalité, on a différentes approches,
352 etc., et parfois on est limite, on frôle la schizophrénie peut-être mais, mais voilà, peut-être
353 dans ce que je dis aussi y'a des approches qui se contredisent par rapport à telle ... Mais je
354 pense que c'est aussi notre métier, c'est qu'on, pour le coup c'est difficile d'avoir une
355 approche uniforme, universelle, quoi ! Mais quand même, je pense qu'il y a des choses à
356 garder pour être cohérents, quoi, dans notre boulot hein !

357 - Interviewer : *Oui la cohérence que j'entends c'est une écoute, d'accord, mais à mesurer de*
358 *manière à ce qu'elle ne devienne pas improductive finalement.*

359 - Bruno : Oui c'est toujours cette...oui.

360 - Interviewer : *Que l'élève ne ressasse pas la même chose qui finalement ne mène à rien.*

361 - Bruno : Eh oui, et puis qu'il puisse se dire que finalement, il expose son propos et il n'y a
362 personne qui lui dit qu'un moment donné ce propos- là, il est pas acceptable. Donc l'écoute
363 elle a ses limites aussi. C'est que bon, je pense qu'avec certains, on... bon faut, oui c'est à
364 moduler, c'est à moduler.

365 - Interviewer : *Une élève qui a des problèmes à résoudre, parce que finalement c'est parce*
366 *qu'ils ont des problèmes à résoudre qu'ils viennent te voir, tu... tu donnes à un moment*
367 *donné, quand tu dis accompagner pour toi qu'est-ce que ça veut dire ? Tu donnes des*
368 *solutions en fonction de ce qu'ils ont exposé ? Ou bien est-ce que tu, tu leur donnes la parole*
369 *pour trouver ces solutions ?*

370 - Bruno : Ben l'idée c'est que les solutions, elles viennent d'eux, tout du moins qu'ils aient
371 l'impression que ça vient essentiellement d'eux. Que la solution elle s'impose le moins
372 possible à lui, je pense que de toute façon, voilà hein, on sait comment ça fonctionne aussi.
373 Quelque chose qui vient de ... Et, et des solutions je pense qu'effectivement quand l'élève
374 vient me voir, il a envie que je lui en donne. Donc parfois y'a des choses qui sont
375 irréalisables, mais je vais lui dire quand même, je vais lui proposer quand même. Histoire de
376 lui dire les champs du possible et les champs du peu possible. Mais, mais je pense
377 qu'effectivement l'élève qui interpelle un CPE, il a aussi envie d'être aiguillé quoi. Et puis
378 petit à petit peut-être après, dire ce qui va être possible, ce qui va pas être possible. Mais
379 effectivement, les solutions, moi, l'élève qui vient, il a envie d'en entendre quoi. Donc après
380 de trouver la solution qui va être le plus adaptée à la situation, là je pense que c'est, c'est en
381 travaillant avec les collègues et pour le coup en n'étant pas seul dans cette décision et dans
382 cette solution qui serait effective quoi. Et c'est là où les solutions, moi je conçois mon rôle
383 comme ça, mais c'est de les construire avec le chef d'établissement, et puis avec tous les
384 intervenants du, les intervenants, des collègues quoi. Mais j'en propose beaucoup hein, des
385 solutions, à des élèves qui sont complètement perdus c'est vrai. Parfois certains c'est ce qu'ils
386 veulent, d'autres ça les perd un peu, mais si, cette proposition de solution pour moi doit
387 s'accompagner de, de rencontres ultérieures pour voilà, accompagner quoi, d'un échange...

388 - Interviewer : *Oui c'est pas, c'est pas fini à un moment donné ?*

389 - Bruno : Non. D'ailleurs souvent au terme des échanges je leur dis, bon je leur donne une
390 date, on se retrouve à telle heure, tel jour, dans deux semaines, lui fixer des échéances, c'est
391 ça. Ouais je fais beaucoup ici avec eux. Je leur dis voilà, dans deux semaines ou avant les
392 vacances, on se revoit, et puis on reprend, et petit à petit, voilà le cheminement,
393 l'accompagnement, je le fais comme ça aussi.

394 - Interviewer : *En général ils reviennent ?*

395 - Bruno : En général ils reviennent ! D'ailleurs ça, c'est...

396 - Interviewer : *Ça t'étonne ?*

397 - Bruno : Ben oui ! Parce que de dire juste à un élève, même moi des fois je ne l'avais pas
398 marqué non plus hein ? L'élève il vient, alors moi je suis pas là mais, il vient et, voilà, oui,
399 alors on fait le point pendant les vacances ? Alors allons-y ! Mais certains ont besoin de ça,
400 de, c'est vrai que de fixer des échéances, de savoir que dans tel, dans un mois ils vont parler
401 de ce qu'ils ont fait, donc certains ça les motive beaucoup aussi. Et pour une là par exemple,
402 tous les mois, on revenait, on regardait ses notes etc, et c'est une élève qui redoublait, qui
403 était vraiment en difficulté, qui a vraiment fait une année, une année où elle s'est défoncée
404 quoi ! Elle s'est défoncée et je pense que c'est, de lui donner des rendez-vous et de lui dire, on
405 va voir ce qui s'est passé, semaine heure par heure, etc... du coup c'est ce qu'il lui fallait
406 quoi ! Pour certains c'est ce qui leur fallait. Puisqu'à la maison elle a pas ça, les enseignants
407 bon c'est compliqué. Et là voilà elle savait qu'elle avait à rendre compte et c'est un
408 fonctionnement qui lui permettait de travailler, de se motiver. Donc ça avec eux ça fonctionne
409 bien, et avant les vacances on se voit, ils viennent, ils ... bon.

410 - Interviewer : *Oui. Ils discutent, ils font le point, ils repartent sur de bonnes bases ?*

411 - Bruno : Certains dans l'échange vont, à la limite vont faire leur bilan et je vais pas avoir
412 beaucoup à dire ! Certains arrivent à prendre le recul nécessaire et l'exercice, ils réalisent
413 l'exercice, enfin bon, voilà. J'arrive, je parle de ce qui s'est passé, je prends du recul, je parle
414 de ce qui va arriver, et l'idée c'est un peu ça hein ? Au fur et à mesure des échanges, de les
415 rendre un peu, de les rendre autonomes, de viser l'autonomie même si bon, ça ne se décrète
416 pas l'autonomie ! Mais l'idée c'est un peu ça. Enfin moi j'essaie vraiment de les amener à ça
417 pour certains.

418 - Interviewer : *Tout à l'heure tu disais, bon, le cas extrême d'un élève pour lequel ça pouvait*
419 *durer deux heures, mais sinon en général, les entretiens, est-ce que tu te fixes une durée*
420 *maximum ?*

421 - Bruno : Non, j'ai pas de, ça dure jamais. Enfin lui c'était...parce que ça durait parce que je
422 voulais vraiment savoir, euh... quel était son mode de raisonnement, puis avoir des éléments,
423 des, des phrases que je puisse retenir pour parler, pour en parler avec mes collègues. Parce
424 que c'est intrigant enfin là c'est un jeune qui était sur la parano etc, donc, et on n'en avait
425 pas... il était pas vraiment connu cet élève. Dans le dossier y'avait rien. Donc là ça avait duré
426 un petit peu, parce que lui parlait beaucoup et se, se complaisait dans l'idée de dire

427 ouvertement devant le CPE : mais tout le monde m'en veut, etc. Et moi j'avais envie de savoir
428 pourquoi il se positionnait comme ça, donc le temps de démêler tout ça effectivement,
429 certaines fois ça a duré assez longtemps, ça a duré longtemps une fois, hein, parce que après
430 effectivement, je suis pas, je suis pas d'un naturel en plus très, très patient et [rire]. Et donc
431 en règle générale non, c'est concis. Je pense qu'il faut que ce soit concis, enfin moi je le
432 conçois comme ça. Et si certains, c'est la difficulté, c'est à nous de décider aussi l'élève qui a
433 envie aussi que... voilà de prendre le temps de parler, à nous de déceler un petit peu, mais j'ai
434 plutôt tendance à dire : on se revoit. Et si l'élève revient je sais que, il ou elle revient, mais
435 pas faire durer, voilà un élève. J'ai toujours l'impression que pour lui c'est quelque chose de,
436 comment dire, faut, ben faut pas que ce soit une forme de violence quoi, tout simplement !
437 Faut... si j'ai l'impression que dans l'échange, l'élève subit et encaisse et ça devient, bon, y'a
438 toujours cette question quoi dans l'échange et faut arrêter. Et quand j'ai l'impression que,
439 voilà vraiment là, on n'arrive à rien et que c'est trop et c'est pas productif et on n'arrive à
440 rien, j'écourte, j'aime pas faire long, enfin je...

441 - Interviewer : *Sauf quand c'est nécessaire pour savoir vraiment ce qu'il en est ?*

442 - Bruno : Oui voilà ! Ben voilà ! Mais alors plus, je t'assure, c'était vraiment, ça c'est des
443 situations où on se pose la question de l'accompagnement et on dit : mais comment, comment
444 on va pouvoir l'accompagner ? Quand on revient sur la règle et puis après on sort du cadre
445 scolaire, c'est, c'est un individu lambda dans une société et voilà, c'est comment on va faire
446 avec lui quoi ! Donc, et lui petit à petit par exemple, on arrivait alors que pour la plupart au
447 début j'ai plutôt une approche, où d'abord y'a le cadre et après petit à petit on échange, avec
448 les élèves je préfère partir comme ça pour après lâcher un petit peu avec certains, puis parler.
449 Et lui au début c'était beaucoup l'écoute, je voyais qu'il était en souffrance quand même ce
450 jeune, et petit à petit je suis arrivé sur quelque chose de très rigide avec lui et... parce que c'est
451 ce qu'il lui fallait, c'est ce qu'il lui fallait ! Donc voilà, c'est ...

452 - Interviewer : *En fait il avait besoin d'être un peu plus configuré, si on peut dire ?*

453 - Bruno : Ah mais complètement ! Et d'avoir un retour assez tranché quoi ! De dire non c'est
454 comme ça.

455 - Interviewer : *Dernière question à ce sujet - là, est-ce qu'il t'arrive de mener des entretiens
456 avec d'autres collègues, euh... CPE ou collègues enseignants ?*

457 - Bruno : Oui j'aime bien ça, oui j'aime bien ça. Ca j'aime bien parce que parfois je me dis,
458 un peu comme là, quand je parle j'ai l'impression de... bon on parle mais quand on parle on
459 peut partir assez loin et sortir un petit peu des choses, et d'avoir le collègue, moi j'aime bien.

460 Alors ça dépend du collègue, et il y a des collègues avec qui on n'est pas forcément d'accord
461 à la base donc forcément l'entretien il... on s'essaie de s'adapter. Mais quand on est avec des
462 gens, quand on a parlé de la situation d'avant et quand on a préparé l'entretien avant, je
463 trouve que là, là c'est le mieux hein ?

464 - *Interviewer : Oui.*

465 - Bruno : Et pour l'élève, pour l'élève là on l'a fait avec une collègue, avec plusieurs
466 collègues, hein ! Mais notamment avec une collègue où on a parlé de la situation avant, une
467 élève qui était en difficulté, qui était un peu perdue et qui était pas motivée, on s'est parlé
468 simplement deux trois minutes avant, et on a fait un vrai entretien où on a réussi à, voilà, à
469 repartir sur une dynamique, ce qui devait être dit a été dit, l'élève s'est exprimé et il y a eu un
470 vrai effet quoi ! Et je pense que seul, j'aurais pas pu avoir cet effet-là. Il fallait moi mais il
471 fallait aussi le collègue. Et certains jouent le jeu et ça moi je trouve que c'est, quand ça
472 fonctionne bien, quand c'est préparé a minima...

473 - *Interviewer : Oui.*

474 - Bruno : Ah oui, y'a, y'a, y'a un effet enfin, pas tout le temps hein, mais y'a beaucoup plus
475 de poids qu'un adulte seul qui diffuse cette parole.

476 - *Interviewer : Parce qu'il y a une complémentarité entre vous ?*

477 - Bruno : Oui, et puis y'a deux points de vue qui quoi qu'il arrive sont différents. Mon point
478 de vue peut être un peu cadre, etc., et le rôle hein, du CPE qui rappelle un peu la règle tout le
479 temps etc. Et avec l'enseignante principale, professeure principale, une enseignante et un
480 CPE, voilà, un discours autre plus sur la pédagogie etc. et je trouve ça vraiment pertinent et je
481 prends plaisir à faire des entretiens. D'ailleurs certains, ça se faisait pas tout le temps mais
482 certains au début me demandaient si ça ne me dérangeait pas et au contraire je, vraiment,
483 je...à la limite je préfère avoir l'enseignant, le PP avec moi, on parle de l'élève et je trouve ça
484 plus percutant, quoi !

485 - *Interviewer : Et ça, ça arrive après avoir vu l'élève seul ou ça peut être tout de suite ?*

486 - Bruno : Pas nécessairement, on l'a fait sans avoir vu l'élève avant, ou en l'ayant vu avant,
487 ou sur un concours de circonstances, ils se trouvent là tous les deux. Mais moi j'attache
488 beaucoup d'importance à ça, enfin je trouve que c'est, y'a du sens, y'a vraiment du sens. Et y
489 compris avec les parents, quand les parents sont là, ou avec le chef d'établissement. Bon là
490 c'est, bon après faut, la difficulté, c'est qu'on, du coup on maîtrise pas ce qui va se dire
491 puisqu'on s'adapte aussi, on ne peut pas contredire et on peut là, du coup on ressort parfois
492 légèrement frustrés de ce type d'échange.

493 - Interviewer : *Oui parce que c'est pas la direction qu'on aurait prise seul ?*

494 - Bruno : Voilà ! Et même la finalité de l'échange, ce qui s'est décidé au terme de l'échange,

495 c'est pas du tout ce qu'on imaginait et, bon, voilà quoi, pour le coup voilà c'est un type

496 d'échange parfois, c' est plus frustrant qu'efficace , voilà, il faut aussi s'adapter.

497 - Interviewer : *Oui il faut aussi s'adapter à certaines finalités que d'autres ont, et qu'on n'a*

498 *pas forcément ?*

499 - Bruno : C'est vrai que c'est la difficulté ça, au cours de l'échange de voir que, ce que dit le

500 collègue ou la collègue, bon...

501 - Interviewer : *C'est pas forcément la direction qu'on aurait prise ?*

502 - Bruno : Voilà, même pas du tout, et on se dit que voilà, ça va pas, et pour autant voilà, il faut

503 qu'on... c'est pas facile, ça. C'est pas facile ! Et là on regrette de pas être tout seul [rire].

504 Mais y'a quand même du bon à être , voilà, un groupe d'adultes, qui reçoit un élève ou une

505 famille. Moi je trouve que c'est très pertinent de fonctionner comme ça, quoi plutôt que de

506 voir un tel, un tel, un tel. On ne sait pas, d'ailleurs ça arrive, hein ? Dans tel bureau, y'a ça qui

507 a été dit, et dans l'autre, c'est autre chose...pfouh.

508 - Interviewer : *Oui, ça manque de cohérence à la fin ?*

509 - Bruno : Et les jeunes le voient, enfin les jeunes le voient et parfois savent vers qui aller,

510 quoi !

511 - Interviewer : *Oui d'où l'idée de préparation avant parce que là on évite de partir dans des*

512 *directions opposées.*

513 - Bruno : Et pour, alors si je pousse à ... l'exemple, on avait, on se donnait aussi des rôles

514 pour revenir sur les rôles, et avec un collègue, on était alors lui, y'avait la famille aussi, mais

515 on s'était mis d'accord, donc moi j'étais plutôt sur le, alors là pour le coup le rappel à la règle,

516 à ce que risquait l'élève en termes de sanctions etc., mais vraiment dans le, dans le, très ferme

517 quoi, tu vois. Le cadre c'est ça. Et si j'avais été tout seul, j'aurais pas eu cette approche, mais

518 moi j'ai lancé là-dessus pour que lui après puisse reprendre un peu les choses et en ouvrant ce

519 qui serait possible etc.

520 - Interviewer : *D'accord.*

521 - Bruno : Et moi donc à chaque fois que je reprenais la parole, avec les parents et l'élève

522 j'étais sur ce registre-là et lui pouvait voilà, développer d'autres choses, ce qui fait que le

523 relais est passé petit à petit avec l'enseignant, mais c'est ce qu'on voulait puisque moi il savait

524 que bon c'était, quand on allait se revoir, et finalement j'ai trouvé ça intéressant aussi.

525 D'avance définir quelques, on n'est pas sur le même registre, on a un tel qui est un peu plus

526 rugueux et l'autre qui est... Mais ça sous-entend quelqu'un avec qui on échange relativement
527 bien, un collègue avec qui on échange relativement bien, qui a une conception aussi de, bon
528 c'est pas systématique quoi.

529 - Interviewer : *Et après il n'y a pas un changement de regard de l'élève vis-à-vis de toi ? A un*
530 *moment donné est-ce que tu as pensé à ça ?*

531 - Bruno : Peut-être, mais j'aime bien les... varier aussi la... d'être sur un ton parfois qui est
532 pas forcément agréable, d'ailleurs je leur dis souvent. Je dis là, ça se passe bien, mais demain
533 si j'ai quelque chose à vous dire qui est pas forcément agréable, je le dirai aussi. Et j'aime
534 bien varier un petit peu la façon d'échanger avec les élèves. Voilà, qu'ils s'attendent à ce que
535 ça puisse bien se passer, d'ailleurs dans beaucoup de cas je leur dis, je dis on n'est pas là pour,
536 au contraire ! Mais ça peut aussi se passer de manière plus rugueuse et je le ferai encore une
537 fois dans la composition. On nous étiquette quand même à ce rôle de surgé, qui n'existe plus,
538 qui n'existe plus !

539 - Interviewer : *Qui nous colle à la peau ?*

540 - Bruno : Oui, qui nous colle à la peau. Mais je pense que dans une collectivité, dans
541 une...faut quelqu'un quoi. Il faut quelqu'un ! Et j'accepte quand même. Même si
542 profondément moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette image et cette conception de
543 notre boulot mais, je pense parfois, il faut ce personnage un peu d'autorité qui n'est pas tout
544 le temps agréable. Les élèves s'y attendent et je pense qu'il faut jouer ce rôle aussi, mais pas
545 que. Mais pas que. Voilà, il faut comprendre que, enfin moi en tout cas j'essaie, je m'attache à
546 leur faire comprendre que ce rôle- là, hein, de de la personne qui rappelle la règle, c'est pas un
547 plaisir, et d'accompagner un élève et de le féliciter pour ses notes ou pour sa réussite, c'est
548 quelque chose qu'on peut faire aussi, et souvent je leur dis ça. Je leur dis, je vous reverrai
549 aussi pour vous dire que c'est bien, pour vous féliciter. C'est important aussi de dire, voilà,
550 y'a le rôle un peu rappel à la sanction etc. mais il y a aussi le rôle on accompagne, on félicite,
551 on encourage. Donc, encore une fois le rôle hein ! Mais j'aime bien. D'ailleurs je pense que je
552 suis venu vers... j'étais un passionné de théâtre quand j'étais jeune, et je suis venu aussi pour
553 ça, enfin dans l'enseignement, parce qu'il y a cette possibilité. On joue on va faire du théâtre.
554 Au collège quand on arrive, dans le hall on prend la parole etc., j'aime bien ce côté-là moi.

555 - Interviewer : *Est-ce qu'il y a des choses pour lesquelles je ne t'ai pas questionné, des*
556 *aspects que je n'ai pas abordés et dont tu voudrais parler ?*

557 - Bruno : Non, moi je, il y a beaucoup de ... c'est vaste, hein ? Selon le contexte, selon le
558 moment de la journée, c'est vrai que l'accompagnement individualisé, l'entretien, là je dis des

559 choses, ça paraît un peu uniformisé, uniformisé, universalisé. Mais ça, ça tient tellement aux
560 effets de contextes, quoi, ça veut dire que, et puis même quand on est animé, on a tel objectif,
561 on veut faire telle chose, parfois bon ben voilà, le quotidien fait que on ne va vraiment pas
562 être dedans. ou personnellement, voilà, on va pas être...donc bon, pour dire que voilà ça
563 reste des paroles et que sur la pratique j'aimerais pouvoir prendre tout le temps du recul sur ce
564 que je viens de dire là. Mais sur la pratique on fait aussi un peu comme on peut, quoi ! *[rire]*
565 Et comme on le sent, donc.

566 - *Interviewer : Eh oui, ça veut dire que, dans la mesure où un élève entre dans le bureau, où*
567 *on le reçoit, on s'est dit, on s'est fait une petite idée de l'entretien qu'on allait mener, ça peut*
568 *prendre une autre route ?*

569 - CPE : Eh oui, et puis c'est ça qui est enrichissant ! C'est que la réaction de l'élève aussi. Un
570 élève qui s'écroule ou qui s'énerve ou qui, voilà faut pouvoir s'adapter, et même si on a un
571 schéma préconçu, c'est vrai que bon, faut pas s'attendre à ce que ce soit toujours réalisable,
572 quoi ! Mais c'est ce qui fait aussi le côté enrichissant, pas enrichissant mais... vivifiant de nos
573 échanges ! C'est que y'a de la vie quoi ! Y'a de la vie ! Un élève, ils sont pas tous les mêmes
574 et les réactions sont différentes selon l'attitude qu'on a nous. Et bon, voilà en gros ce qu'on
575 peut dire là-dessus.

Annexe 16

Entretien 10

Sarah : CPE depuis 18 ans, exerce depuis quelques années dans ce collège de 450 élèves situé en périphérie d'une ville de 150 000 habitants.

Lieu de l'entretien : bureau de la CPE

Date : 13 octobre 2014

Durée : 55'11''

1 - Sarah : Alors sur quoi tu vas me cuisiner ?

2 - Interviewer : *Alors sur quoi je te cuisine : sur ton métier mais sur la partie du métier qui*
3 *concerne le suivi des élèves. Tu vois, vraiment la pratique du suivi et en particulier*
4 *l'entretien, c'est-à-dire le moment où tu es avec l'élève où tu le suis individuellement sur son*
5 *parcours. Alors quels sont, est-ce que tu mets en place des entretiens de manière systématique*
6 *ou pas ? Dans quelle mesure les élèves viennent en entretien ? A quelles occasions ? Et puis,*
7 *bon ben déjà c'est important aussi de savoir depuis combien de temps tu es CPE. Depuis*
8 *combien de temps tu es ici aussi ?*

9 - Sarah : Alors, dix-huit ans, je crois, que je suis CPE.

10 - Interviewer : *Oui.*

11 - Sarah : J'ai été quand même surveillante sept ans, ce qui est pas mal. Donc je suis arrivée
12 dans le métier de CPE, je connaissais déjà la fonction, j'avais travaillé dans un collège avec
13 une SEGPA. C'est le collège [nom du collège]. Avec notamment avec un CPE qui m'avait
14 beaucoup délégué, donc voilà, sur la fin il était souvent en arrêt donc, il y eu des CPE qui
15 l'ont remplacé mais on était, y avait un noyau dur à la vie scolaire donc, qui prenait en charge
16 les choses. Très rapidement j'étais à l'aise. Mais que des collèges en fait surtout quoi ! Donc,
17 j'ai fait mon stage à [nom de la ville], j'ai fait deux ans en région parisienne, onze ans à [nom
18 du collège] et ça fait trois ans que je suis ici. Voilà, donc.

19 - Interviewer : *Oui donc une expérience diversifiée ?*

20 - Sarah : Diversifiée mais spécialisée collège, quoi hein quand même ? Bon, c'est pas mal
21 quand même, je suis assez, quand je regarde mon parcours, je me dis bon, déjà t'as fait, tu as
22 vu beaucoup de choses, alors ouais bien sûr que le lycée ça reste un peu ce vers quoi
23 j'aimerais aller, hein quand même hein ?

24 - Interviewer : *Oui ?*

25 - Sarah : J'ai vraiment envie d'aller voir comment ça se passe, oui vraiment, vraiment ! Les
26 lycées professionnels surtout, quoi.

27 - Interviewer : *Pas par défaut ? Pour changer du collège ? Ou pour voir la différence ?*

28 - Sarah : Ah ben parce que ça me manque quoi, j'ai besoin de savoir, je peux pas me dire,
29 quand j'arriverai à la retraite [rire], euh...dans longtemps ! Je peux pas me dire que j'ai
30 traversé toutes ces années éducation nationale sans avoir vu ce qui se passait en lycée et
31 comment ça fonctionnait, c'est pas.... Pour moi ça serait vraiment un vide, quoi, hein ?
32 Voilà.

33 - Interviewer : *Oui.*

34 - Sarah : Alors, dans ma pratique de suivi avec les élèves, alors ça dépend, je vais dire que, il
35 y a plusieurs formes d'entretien. En tout cas moi, j'ai une posture complètement différente si
36 c'est un entretien suite à un rapport, si c'est un entretien pour des problèmes de, euh,
37 d'apprentissage, parce que on est sur ça maintenant nous aussi beaucoup, hein. Essayer
38 d'intégrer un gamin dans un dispositif qui pourrait l'aider à progresser, ça aussi ma démarche
39 est totalement différente. Quand il y a des problèmes relationnels entre élèves, donc tout à
40 l'heure j'étais avec une gamine, c'est parce qu'il y a un petit problème de harcèlement, que je
41 mets entre guillemets parce que c'est pas du vrai harcèlement, en tout cas y'a un espèce de
42 malaise chez elle parce qu'il y a des choses qu'elle a pas réglées avec ses camarades. Donc
43 voilà, donc, en fonction de la problématique, j'adapte ma posture.

44 - Interviewer : *Et quand tu dis j'adapte ma posture, est-ce que dans ta tête, déjà tu sais quelle*
45 *va être la manière dont tu vas accueillir l'élève ? Comment est-ce que tu l'illustres ça*
46 *concrètement ?*

47 - Sarah : Par exemple, quand, je reprends l'exemple de la gamine que j'avais tout à l'heure :
48 de la bienveillance, j'y vais doucement, tu vois un peu maternante avec une élève de 6^{ème}.

49 - Interviewer : *Oui.*

50 - Sarah : Je la mets en confiance, je....voilà, je suis très attentive à ses réactions, à, et j'adapte
51 en fonction de si je la sens bien ou non. Parfois ça fonctionne pas et, mais en règle générale ça
52 fonctionne plutôt bien. Quand ils sentent que, si ils sont en entretien avec toi, c'est parce que
53 tu portes, tu leur portes un intérêt. En général ça se passe bien et là il faut juste laisser parler
54 aussi sa propre nature. Je suis aussi, je suis tournée vers les autres, je n'invente pas, je...

55 - Interviewer : *Oui, c'est naturel.*

56 - Sarah : Oui il y a des choses que tu fais de manière très spontanée aussi, quoi ! Après quand
57 c'est pour, on va dire quand je suis dans la posture du, tu vois du, du surveillant général, une
58 image, j'ai aussi une posture particulière. Je sais que je peux faire peur aux élèves. Je le sais et
59 j'en use, mais j'en abuse pas. Et là en revanche, c'est parfois, c'est joué, c'est sur-joué des
60 fois aussi, hein ! Je peux monter très haut dans , et je peux aller très loin dans ce que je peux
61 dire, mais je laisse pas partir un élève de mon bureau sans avoir terminé l'entretien sur
62 quelque chose de, sur des..., en tout cas il faut que ça reste quelque chose de positif et
63 toujours bienveillant, même si au départ j'avais des remontrances à faire ou un recadrage de
64 l'élève, d'accord ?

65 - Interviewer : *Oui, je comprends oui.*

66 - Sarah : Donc je... Toujours pareil en fonction de ce que j'ai en face de moins, des réactions
 67 de l'élève, de sa problématique, parce que je les connais plus ou moins, encore une fois je vais
 68 pas ruer dans les brancards si en face de moi j'ai un gamin qui a une histoire trop lourde quoi,
 69 hein ?

70 - Interviewer : *Oui, même s'il a enfreint le règlement intérieur tu sais qu'il y aura des*
 71 *remontrances ?*

72 - Sarah : Alors je le ferai à un moment donné dans l'entretien, parce que c'est nécessaire,
 73 parce que je crois que aussi, le message passe pas forcément toujours que par les mots, parce
 74 que les mots pour certains, c'est pas ce qu'il y a de plus important. Il y a aussi tout ce qui est
 75 non verbal, quoi : la posture que tu as, les expressions du visage, la voix, si ça monte c'est que
 76 elle est pas contente, quoi forcément, il y a quelque chose qui va pas. Je crois que c'est
 77 important de savoir maîtriser tout ça dans l'entretien, quoi ! Parce que le message passe
 78 mieux. Je ne peux pas faire une remontrance à l'élève en ayant un ton qui est bienveillant
 79 quoi. C'est pas possible, quoi ! C'est juste pas, c'est pas cohérent.

80 - Interviewer : *D'accord.*

81 - Sarah : Ensuite quand je suis sur euh....sur des gamins pour lesquels je pense qu'il faudrait
 82 par exemple, tu vois, on parle beaucoup de l'accompagnement éducatif, alors ici c'est une
 83 grosse organisation.

84 - Interviewer : *Oui.*

85 - Sarah : Quand je souhaite que les élèves soient inscrits sur le dispositif et qu'ils en ont pas
 86 vraiment envie, je suis là pour les convaincre de l'utilité. Mais j'essaie pas de les convaincre
 87 uniquement pour les convaincre. Je fais le lien avec les notes, euh donc, je reprends, je vais
 88 sur pronotes, on regarde les notes ensemble, on en parle, je lui demande de faire quand même
 89 une autoévaluation. Alors après j'explique à l'élève que quand même on n'est pas tous égaux
 90 face aux apprentissages et que je comprends que ça puisse être difficile. Mais que c'est quand
 91 même toujours, c'est toujours bon pour l'élève d'arriver en classe avec son travail fait ou du
 92 moins avoir compris ce qui se passait en classe. Si tu veux j'essaie d'éviter des attitudes et
 93 des postures de décrochage chez les élèves. Donc faut absolument que j'arrive à les
 94 convaincre du bien- fondé de...des dispositifs qu'on leur propose. Voilà ! Après ça marche ou
 95 ça marche pas, mais en tout cas j'essaie toujours de revoir l'élève pour savoir s'il est satisfait,
 96 si...Alors on a des élèves avec qui il faut réajuster, qui te disent, hein, non moi là j'ai pas très
 97 bien compris ce que je fais là, ou non, ça m'aide pas vraiment, je préfère faire un
 98 accompagnement à l'extérieur du collège. Puisque nous on est en concurrence quand même

99 avec le monde associatif dans le quartier. Il vaut ce qu'il vaut mais bon, il existe et on doit
100 faire avec, quoi ! Donc je force jamais trop la main des élèves mais j'essaie quand même de
101 les convaincre, hein !

102 - *Interviewer : Oui, de trouver des arguments ?*

103 - Sarah : Oui, toujours, toujours. Donc ça c'est sur l'accompagnement éducatif. Tu vois par
104 exemple, avec l'AFEV ? Tandem.

105 - *Interviewer : Oui.*

106 - Sarah : J'essaie, alors, là j'ai pas besoin de les convaincre puisque je fais un gros travail euh,
107 en amont, avec l'association on passe dans les classes, on explique le dispositif aux élèves. Je
108 prends toujours exemple des suivis qui ont bien fonctionné, ça se sait en plus. Donc tu vois, je
109 joue un peu sur ça, et puis là ça fait trois ans que, enfin je vois là, c'est la troisième année, les
110 gamins viennent spontanément nous demander des fiches, voilà ! Alors, et en plus là cette
111 année, pour le coup, l'AFEV va venir animer un petit atelier sur le midi deux sur le bien être
112 des élèves. On va essayer de parler du harcèlement, de tout ça, avec les gamins, les amener
113 eux sur des thématiques, voilà ! Donc j'ai toujours un peu des stratégies pour ... je fais pas
114 tout par le biais de l'entretien. Et en même temps je communique beaucoup avec les élèves. Et
115 je le fais pas toujours tu vois, dans cette relation où je suis derrière le bureau, et
116 l'élève...Alors il m'arrive parfois lors des entretiens, de passer de l'autre côté, me mettre à
117 côté de l'élève. Ca je le fais très souvent.

118 - *Interviewer : Oui ?*

119 - Sarah : Ça c'est quand je veux les mettre en confiance.

120 - *Interviewer : D'accord. Quand tu sens que, ils sont un peu méfiants, qu'ils sont mal à*
121 *l'aise ?*

122 - Sarah : Oui. Parce que, d'abord les élèves de sixième, quand je les convoque, souvent ils
123 pleurent avant même de rentrer dans mon bureau, tellement tu vois le CPE est connot..., il y a
124 cette espèce d'image du CPE. Voilà ! Donc pour éviter, alors ça, ça me met mal à l'aise, hein
125 parfois, parce que, je t'assure des fois c'est juste pour leur demander un petit renseignement
126 ou...Donc je leur demande de s'installer, je les rassure et puis je me mets de l'autre côté.
127 Voilà, on discute, on est d'égal à égal, je dis j'ai juste un petit renseignement à te demander.
128 Donc ça c'est pour les rassurer et aussi quand j'ai besoin que l'élève se livre, donc. Je préfère
129 me mettre à côté d'eux plutôt que de... Voilà y'a cette table aussi. [*montre la table ronde à*
130 *côté de son bureau*]

131 - *Interviewer : Oui, aussi, ça t'arrive de faire des, de mener des entretiens là ?*

132 - Sarah : Oui ! Oui, oui. Ça c'est important. Je pense que aussi, la disposition, toi, où est-ce
 133 que tu te situes dans la pièce lors de l'entretien, tout ça c'est important. Et quand je suis en
 134 colère aussi. Je passe de l'autre côté mais l'élève n'est jamais assis quand je suis en colère. Il
 135 reste debout. Et je passe de l'autre côté et quand j'ai quelque chose à dire de ferme, je
 136 m'approche de lui et je lui dis.

137 - Interviewer : *Et qu'est-ce que ça t'apporte d'être devant lui presque face à face debout et*
 138 *sans avoir le bureau entre les deux ?*

139 - Sarah : C'est juste pour lui dire que c'est pas ma position, c'est pas ma position de CPE qui
 140 fait que je suis euh... que je peux lui faire ce type de remarques et que ça génère parfois aussi
 141 de la colère chez moi, et ça devrait pas mais ça génère aussi de la colère chez moi.

142 - Interviewer : *D'accord.*

143 - Sarah : C'est pas le bureau et juste le bureau et ma posture de CPE qui me donne la force de
 144 te parler maintenant, c'est juste en tant qu'individu que je te dis les choses parce que toi aussi
 145 en tant qu'individu et pas en tant qu'élève quoi ! Et aussi en tant qu'individu tu n'avais pas à
 146 faire ça. Et c'est quelque chose, que je fais, que je peux faire tout le temps, et pas forcément
 147 que dans mon boulot ! Tu vois ?

148 - Interviewer : *Oui. C'est comme un sens des responsabilités que tu as vis-à-vis de l'autre ?*

149 - Sarah : Exactement, exactement ! Je tire pas ma légitimité et peut-être mon autorité de ma
 150 fonction de CPE.

151 - Interviewer : *D'accord.*

152 - Sarah : Je les ai intégrées dans ma fonction de CPE mais c'est aussi ce que je suis moi et je
 153 l'assume pleinement et je veux pas que les élèves imaginent que je puisse ne pas assumer ce
 154 que je dis et ce que je fais en dehors de mon bureau. Si je les croise dans la rue, je suis
 155 capable aussi de leur tenir le même discours, et voilà. C'est juste pour ça, parce que c'est
 156 important.

157 Interviewer : *D'accord, je vois bien ce que tu veux dire. Ce n'est pas, tu ne te réfugies pas*
 158 *derrière le pouvoir que te donne ta fonction finalement.*

159 - Sarah : Jamais.

160 - Interviewer : *Alors quand tu as justement un élève qui t'a mise en colère parce qu'il a fait*
 161 *des bêtises, qu'il a enfreint le règlement, etc., est-ce que, alors, quand tu dois par exemple*
 162 *donner une punition ou proposer une sanction, est-ce qu'il t'arrive d'en discuter avec*
 163 *l'élève ? Comment est-ce que tu lui présentes les choses ?*

164 - Sarah : Alors ! Pour la sanction, euh, je sais à quel moment, je sais quand il y a des actes qui
165 sont posés qui méritent largement la sanction. Alors là l'élève est au courant et il sait très bien
166 que la discussion, il l'aura en partie avec moi, mais il l'aura surtout avec ou le principal
167 adjoint ou le principal. Les choses sont réparties de telle manière à ce que les sanctions soient
168 posées par la direction et pas par moi. Je pourrais le faire, en même temps, les choses sont très
169 clairement définies dans cet établissement. C'est le, voilà, c'est le fonctionnement ...

170 - *Interviewer : C'est le fonctionnement.*

171 - Sarah : Et c'est très bien comme ça ! Quand un élève, mais je parle toujours, j'explique
172 toujours de toute façon, quoi. Même quand il y a des punitions de type heures de retenue,
173 quand l'élève refuse et pense que c'est injuste, j'en parle. J'en parle avec eux. Alors il y a les
174 élèves mais il y aussi les parents avec qui il faut parler des heures de retenue, qui refusent
175 parce qu'ils comprennent pas. Donc, je pense que vraiment le vrai problème c'est que, c'est
176 qu'on mette heure de retenue sur cette heure qu'on leur demande de faire en plus. Si ça
177 s'appelait plus heure de retenue, ça passerait mieux. Donc j'ai souvent transformé les heures
178 de retenue en heures d'aide. Voilà ! Par exemple quand les enseignants mettent une heure de
179 retenue pour un travail qui n'est pas fait, j'explique à l'élève qu'on lui donne la chance et la
180 possibilité de le faire à l'intérieur du collège. Autant te dire que ça a été un gros travail, parce
181 que, euh, effectivement qu'un travail pas fait, je demande à l'enseignant de me donner le
182 travail, et je demande à la vie scolaire de redéposer le travail fait dans les casiers des
183 enseignants de manière à ce que l'enseignant puisse après le retourner à l'élève. Pour que
184 l'élève sente qu'il a pas perdu de temps sur cette heure de travail. Les heures de retenue pour
185 bavardage, j'en ai pratiquement plus ici, d'accord ? Voilà. Alors y'a des heures de retenue
186 pour des attitudes un peu insolentes, un peu...mais je sais pas si c'est euh...Pour des élèves
187 de sixième ça peut être utile. Après pour les autres je sais pas si c'est vraiment utile quand ils
188 ont eu l'attitude qui était pas l'attitude attendue ou convenable. D'accord ?

189 *Interviewer : Oui.*

190 - Sarah : Donc nous ici on a développé beaucoup de mesures de responsabilisation.

191 - *Interviewer : Oui ?*

192 - Sarah : Par exemple, on demande aux élèves d'avoir une posture de surveillant. Ils vont dans
193 la cour, ils sont en binôme avec un surveillant, et, ils promènent, ils se baladent dans la cour
194 en présence du surveillant. Et le surveillant interpelle l'élève sur des choses qui ne vont pas
195 dans la cour. Tu vois là, par exemple, ces élèves là, ben c'est pas possible, tu te rends bien
196 compte que dans la cour, avec tous les élèves qu'on a, si on leur laisse faire ça. Donc, voilà,

197 on leur explique les choses. Je leur demande de venir au portail, de vérifier les carnets avec
198 les surveillants. Alors ça au début, c'était euh, c'était un peu compliqué pour eux parce qu'ils
199 arrivaient avec leur cartable, un peu à la bourre, donc j'expliquais : non, non, tu viens avant,
200 je te demande pas d'être élève là, d'accord ! Et tu poses tes affaires dans mon bureau et tu
201 files au portail avec le surveillant. Alors je leur laisse pas la responsabilité de vérifier et tout
202 sur le carnet. Mais ils doivent être debout, à côté du surveillant. Donc voilà ! Il faut qu'ils
203 aient la posture, c'est tout ce que je leur demande. Et de se rendre compte de ce qu'est que le
204 travail des assistants d'éducation, c'est tout ! Je veux dire, rester un quart d'heure au portail
205 en train de vérifier les carnets de dire, bonjour, bonjour, sors ton carnet, merci, au revoir.
206 Voilà, qu'ils se rendent compte de ce que c'est, parce que eux ils passent sur un petit moment,
207 un court instant et puis voilà ! Ça c'est, ça marche bien et je préfère ça à des heures de retenue
208 pour bavardage, ou attitude insolente ou, voilà. Alors une des dernières punitions que j'ai, que
209 j'ai mise à une élève, c'était lecture à haute voix d'un livre qu'elle choisit.

210 - *Interviewer : Auprès de qui ?*

211 - Sarah : Alors voilà. Pour la petite histoire, j'ai deux élèves qui sont arrivées en tenue euh, un
212 peu par provoc, elles ont mis des robes qu'on appelle des bédayas, tu vois c'est des robes de
213 maison, tu vois en Algérie tu mets ça quand tu fais le ménage. Elle sont venues avec dans le
214 collège. Donc vraiment par provoc pour se faire remarquer. Ça m'a un petit peu mise en
215 colère et je leur ai dit : bravo vous avez réussi, vous vous êtes faites remarquer mais ça se
216 passera pas comme ça. Donc je leur ai dit, pas que vous vous serez illustrées parce que vous
217 connaissez l'œuvre de grands écrivains notamment Mohammed Dib...je, vous savez pas qui
218 c'est ? Je comprends. Je dis : par contre la bédaya ça vous parle, ça. J'ai dit, est-ce que vous
219 vous rendez compte que vous vous êtes en train de vous réduire à ça, vous n'êtes que ça
220 finalement ! Et donc les parents après ont été convoqués. Les parents étaient tout simplement
221 estomaqués de voir l'attitude des gamines, et là ça, ça a un petit peu secoué les gamines. Sur
222 une des deux, je sentais qu'il y avait quelque chose à faire. Elle était juste en train de
223 chercher, elle se cherche... Donc j'ai dit au papa que je garderai sa fille au collège, elle avait
224 trois heures de libre en fin de journée, deux heures un soir et une heure un soir. Il me dit : y'a
225 pas de problème, donc je réfléchissais à quelle punition je pourrais leur faire faire. Donc j'ai
226 ramené les livres de Mohammed Dib qui sont encore là. Je les ai posés sur le bureau ici, plus
227 le livre de Dounia Bouzar, sur les filles et le voile.

228 - *Interviewer : Oui.*

229 - Sarah : La documentaliste venait de le lire, elle me dit : c'est accessible pour les élèves et
 230 franchement ça vaut le coup de faire lire ça aux gamins. On pose les quatre livres et je dis à la
 231 surveillante : tu prends en charge l'élève et tu lui demandes de choisir un livre sur les quatre.
 232 J'impose pas de lectures, je lui demande de choisir. Et bien sûr son choix s'est porté sur le
 233 livre de Dounia Bouzar. Donc elle a commencé la lecture à la surveillante, à haute voix. Le
 234 lendemain elle est revenue, présente, prête, contente de le faire, elle continue à lire. Sauf que,
 235 elle a pas fini le livre en trois heures. Donc elle a demandé si elle pouvait l'emprunter au
 236 CDI pour le finir pendant les vacances. Et là, demain elle me ramène le livre et elle me fait un
 237 compte rendu de ce qu'elle a lu.

238 - *Interviewer : D'accord.*

239 - Sarah : Voilà. Donc là si tu veux, on est vraiment sûr de la punition qui aide les élèves à se
 240 construire et à réfléchir différemment. Alors pour moi ça serait un bonheur de le faire tout le
 241 temps mais bon, tu sais très bien ce que c'est que notre quotidien, et là ça prend du temps. Là
 242 pour le coup j'ai dégagé une personne de la vie scolaire pour le prendre en charge et toujours
 243 la même personne pour que ça ait de la continuité, que la gamine elle sente que la surveillante
 244 aussi est intéressée parce qu'elle lit. Et ça a fonctionné. Si je pouvais le faire plus souvent,
 245 c'est très franchement, pour moi c'est le genre de mesure qui parle aux gamins. La gamine,
 246 écoute, j'en entends plus parler.

247 - *Interviewer : Elle t'en a parlé après ? Elle t'a dit ce qu'elle avait ressenti, ce que ça lui*
 248 *avait apporté ?*

249 - Sarah : Alors non, puisqu'elle doit me faire le compte-rendu du livre et ça sera l'occasion
 250 d'échanger avec elle.

251 - *Interviewer : D'accord.*

252 - Sarah : Voilà, alors, y'a pour...bon là on parlait des punitions. En revanche y'a un gamin
 253 que je vois régulièrement en entretien, parce que c'est quand même de l'entretien qu'il s'agit.
 254 Je n'établis pas de, d'entretien régulier avec les élèves. Sauf lorsqu' il y a fiche de suivi et
 255 que c'est moi qui prend en charge la fiche de suivi. Donc là l'année dernière, les années
 256 précédentes aussi, je mettais en place des entretiens réguliers avec les élèves et la famille.
 257 D'accord ? Alors ça c'est, je ritualise, tant qu'il y a la fiche de suivi pour qu'on puisse faire
 258 une lecture de la fiche de suivi, voir les progressions et voir les limites de la fiche de suivi, on
 259 le fait ensemble. Et, et aussi je le fais tous les mercredis matins avec un élève qui est en atelier
 260 relais. Voilà ! C'est important, d'abord, bon la problématique de l'atelier relais, quand même

261 c'est quand un élève part de l'établissement et qu'il est pris en charge dans un autre
262 établissement, le retour est toujours un peu, euh, compliqué.

263 - *Interviewer : Bien sûr !*

264 - Sarah : Donc là pour éviter un décrochage avec l'établissement d'origine, euh, l'atelier
265 relais, c'est une sage décision qu'on avait déjà nous, sur laquelle on avait réfléchi. On a
266 décrété que le mercredi matin, cet élève revenait au collège, dans le collège d'origine. Donc à
267 neuf heures c'est moi qui l'accueille. Je fais le bilan de ce qui s'est passé la semaine
268 précédente à l'atelier relais. Je lui demande à lui comment il vit les choses, est-ce qu'il pense
269 que c'est bien pour lui d'y être, est-ce qu'il sent qu'il progresse ? Donc il me donne son livret
270 parce qu'on a un livret pour faire le lien entre l'atelier relais et nous, que je dois renseigner
271 tous les mercredis matins. Voilà ! Et moi je lis ce qu'a mis la personne ressource de l'atelier
272 relais, comme ça au moins je suis au courant de ce que fait l'élève là-bas. Ensuite quand on a
273 fait le point, il y a une surveillante qui le prend sur une heure d'anglais et une des répétitrices
274 qui le prend une heure de maths en plus. Voilà, donc il continue à renforcer les apprentissages
275 au sein de l'établissement.

276 - *Interviewer : Au sein de l'établissement, d'accord.*

277 - Sarah : De manière à ce que, quand il revient ici, il n'ait pas complètement perdu contact.
278 Ça, ça c'est un entretien régulier que j'ai avec, avec cet élève, et je pense que c'est
279 extrêmement important, et je fais en sorte qu'il y ait jamais de flottement dans ces moments
280 de présence dans l'établissement. Il faut vraiment que ce soit cadré, que ça passe vite, et qu'il
281 y ait toujours un adulte en face de lui. En même temps il se rend compte que c'est une
282 personne importante quoi ! Et que ce qu'il fait à l'atelier relais, ça m'intéresse et surtout c'est
283 important, euh, pour la suite de l'histoire, de son histoire, puisque, il y a un vrai projet à la clé.
284 Donc le souci c'est quand il va réintégrer le collège, jusqu'à la fin de la troisième comment ça
285 va se passer. En même temps il a un projet d'orientation sur un lycée qui se trouve dans le
286 Gard avec un taux de pression assez important, et il a plutôt intérêt de se tenir bien pour que
287 ça puisse passer. Mais tous ces moments que je passe avec lui, je le ramène toujours à ce
288 projet d'orientation qui demande à la fois qu'il avance, qu'il progresse dans l'acquisition de
289 ses compétences, et aussi qu'il ait sur son bulletin des appréciations plutôt positives, voilà.
290 Donc je le décourage pas en lui disant : il en va aussi de ta volonté de, de renvoyer quelque
291 chose de positif de ta présence en classe, quoi ! Parce que c'était un peu ça le problème avec
292 lui.

293 - Interviewer : *Oui donc tu prends le côté, tu as l'approche orientation quand même et projet*
 294 *personnel dans le cadre de cet entretien ?*

295 - Sarah : Oui ! Mais avec les élèves de troisième et quatrième, c'est l'accroche, hein, je veux
 296 dire. Là tu es plus sur des problématiques euh...Bon y'a aussi la conduite, mais tu sais très
 297 bien que le seul moyen de les raccrocher, c'est : t'as un projet, quand il est bien défini, quand
 298 il est bien clair, tu peux te raccrocher à ça chaque fois que tu vois l'élève. Alors c'est vrai
 299 qu'ici avec trois cents élèves dans la section générale effectivement, et cent élèves en
 300 troisième, très rapidement tu repères les élèves et tu te tiens informée de leur projet
 301 d'orientation. Tu peux plus facilement mémoriser que dans un collège où tu as huit classes de
 302 troisième, euh voilà !

303 - Interviewer : *Oui, c'est sûr.*

304 - Sarah : C'est quand même des conditions de travail idéales ici.

305 - Interviewer : *Oui, pour faire du suivi individualisé comme ça !*

306 - Sarah : Oui tout à fait.

307 - Interviewer : *Est-ce que dans le cas justement de ces élèves qui sont suivis pour leur projet*
 308 *ou d'élèves qui ont fait des mesures de responsabilisation, est-ce qu'il arrive que eux te*
 309 *proposent ou participent à la proposition justement de travail ?*

310 - Sarah : Il y en a un qui l'a fait et, c'était, c'était bien de sa part mais il a, c'est quelqu'un qui
 311 a besoin, qui a besoin qu'on le remarque, alors voilà, de toutes les manières possibles, quoi
 312 hein ? Donc je sais plus ce qu'il avait posé comme acte et il devait dans la mesure de
 313 responsabilisation, c'était... Alors c'est un bon élève en plus. Donc il devait assister un
 314 assistant d'éducation dans l'accompagnement éducatif, il devait apporter de l'aide aux autres
 315 élèves. Il était en sixième et c'était un groupe d'élèves de sixième. Et donc, il était, il devait le
 316 faire sur deux séances d'accompagnement éducatif. Bon ben ça a duré, ça a duré plus
 317 longtemps, parce qu'il voulait absolument continuer à le faire avec la surveillante, prendre en
 318 charge les élèves et les aider à travailler. Ça marchait très bien, la surveillante était très
 319 contente de lui [rires], nous on était très contents de lui, donc il a continué.

320 - Interviewer : *D'accord !*

321 - Sarah : Voilà ! Là ça a été la seule fois, après les élèves ne me demandent pas, est-ce qu'on
 322 peut vérifier les carnets au portail, non ! Ou surveiller la cour, ou...

323 - Interviewer : *Oui, en général c'est toi qui fais la proposition et qui cherche justement*
 324 *quelque chose un peu ... qui donne du sens à la punition ?*

325 - Sarah : Oui, oui. Tout à fait.

326 - Interviewer : Avec les enseignants, est-ce que tu, tu fais ce travail aussi d'entretien ? Est-ce
 327 qu'il y a des entretiens à la demande, des RV avec les élèves à la demande des enseignants ?

328 - Sarah : Alors, bizarrement ici pas trop. C'est quelque chose que je pratiquais beaucoup
 329 quand j'étais sur [nom d'une autre ville]. Mais voilà, j'en faisais, je peux même dire presque
 330 tous les jours, quoi ! Des entretiens avec présence d'un enseignant ou...

331 - Interviewer : Oui.

332 - Sarah : Alors ici, je le fais, ça m'arrive de le faire à la demande des enseignants. Je le fais
 333 avec l'infirmière. Je le fais aussi avec l'assistante sociale quand je veux passer le relais ; donc
 334 je montre à l'élève que, quand même, il y a une vraie relation de confiance avec l'assistante
 335 sociale et que voilà ! Je le fais avec le principal adjoint, avec le principal quand on reçoit des
 336 élèves, dans la mesure où, si tu veux je suis plus sur le terrain qu'eux. Donc en même temps
 337 j'accompagne pour soit étayer, donner plus d'éléments, voilà ! Je fais souvent des entretiens d
 338 'élèves avec une autre personne de l'établissement, mais pas forcément les enseignants.

339 - Interviewer : D'accord. Ils ne sont pas demandeurs ?

340 - Sarah : Non, non, ils ne sont pas demandeurs. Ils font beaucoup de rapports, ça oui.

341 - Interviewer : Oui, donc ils sont demandeurs de manière indirecte ?

342 - Sarah : Voilà [montre des rapports écrits], ce sont des élèves de sixième avec un rapport. Ce
 343 sont des élèves que je vais voir certainement avec le chef d'établissement. Mais, je l'ai fait
 344 avec des enseignants qui sont sensibles à la... enfin qui ont besoin aussi que je sois témoin de
 345 la relation qu'ils ont avec les élèves et qui ont besoin aussi que je sois témoin, si jamais il y a
 346 engagement de l'élève, que je sois témoin de ce qui va se passer, du moment présent plus de
 347 la suite de l'histoire. Pour pouvoir toujours me rappeler en me disant, lors de l'entretien avec
 348 cet élève, tu te souviens, il s'est passé ça. Voilà ! Et qui ont aussi besoin d'un regard
 349 extérieur, voilà, que je leur donne mon avis sur l'élève, ou... Et très souvent c'est avec les
 350 professeurs d'EPS que ça se passe, tu vois, peut-être parce qu'on a à peu près la même
 351 approche des gamins, parce qu'on connaît les gamins en dehors du cadre de la classe et donc
 352 c'est souvent avec eux qu'on travaille comme ça. Effectivement, ouais, ouais.

353 - Interviewer : En revanche est-ce que toi, tu, est-ce qu'il t'arrive de sentir justement que tu
 354 fais un travail qui est dans le cadre de ce suivi avec une CPE, un peu privilégié, et après il
 355 n'est pas forcément suivi par les enseignants ? Ou bien est-ce que tu parles de ça avec eux ?

356 - Sarah : Alors moi je communique, c'est, moi c'est la base de ma fonction dans
 357 l'établissement, de mon métier de toute façon. Je peux pas imaginer ne pas raconter ce que je
 358 fais dans mon bureau aux personnes concernées, enfin qui sont susceptibles d'être intéressées

359 par ce qui s'est passé. Je rends compte de mes entretiens avec les élèves à toutes les personnes
360 qui sont susceptibles d'être intéressées par ce qui a été fait, alors pas, peut-être pas de tout le
361 contenu de mon entretien parce qu'il y a des choses que je n'ai pas à leur raconter, mais, euh,
362 tu vois, alors par exemple, ce qui est intéressant c'est que je sois aussi informée des entretiens
363 que mène aussi le personnel de direction. Je fais vite le lien en disant par exemple une prof
364 qui me, qui vient vers moi en me disant : j'ai une élève qui dysfonctionne en ce moment, je
365 comprends pas ce qui se passe et tout, paf, elle me donne le nom. Alors pour l'instant on fait
366 rien, statu quo, la mère doit venir rencontrer le chef d'établissement. Ou alors elle l'a vue,
367 elles se sont dit des choses à mon avis hyper importantes, je te tiens informée, et je te dis ce
368 qu'on fait, ou voilà. Tu vois, je pense que c'est important de savoir qu'il y a des enseignants,
369 ou le personnel de direction, de savoir qui on a rencontré et pourquoi on les a rencontrés.
370 Voilà, on gagne du temps après, même dans la compréhension de certaines situations.

371 - Interviewer : *Oui donc ça n'empêche pas de travailler en équipe finalement.*

372 - Sarah : Complètement. Je partage pas les moments d'entretien avec eux, parce qu'ils me le
373 demandent pas. Parfois je suis à l'initiative de partage d'entretiens avec les enseignants, parce
374 que je leur dis, bon ça serait peut-être bien, tu veux pas qu'on le fasse ensemble ? Ils sont en
375 général d'accord pour le faire. Mais quand je le fais, euh... c'est important que j'en informe
376 les enseignants. Pas tous mais une partie des enseignants.

377 - Interviewer : *D'accord. Est-ce qu'à un moment donné ... [Bruits de la récréation] Tu veux*
378 *arrêter un moment ?*

379 - Sarah : Non.

380 - Interviewer : *Est-ce qu'à un moment donné, il t'arrive de te dire bon là ce n'est plus dans*
381 *mon champ de compétences ? Il faut que je passe la main.*

382 - Sarah E : Ah oui ! Ah oui, oui ! Oui il y a vraiment des, des problématiques sur lesquelles je
383 suis pas capable de... En tout cas j'ai pas les bonnes réponses, j'ai pas la bonne posture. Je.. Et
384 puis même des fois ça résonne tellement, tu vois sur le plan de l'affect, quoi, t'as juste, parfois
385 t'as juste envie de pleurer, de dire... C'est pas possible, quoi ! Tu te dis, bon, je vais pas faire
386 ça, c'est pas professionnel quoi ! Donc je préviens l'élève immédiatement et je lui dis, je lui
387 dis : écoute j'entends, hein, j'entends tout ce que tu me dis, je pense que là c'est pas moi. Je
388 vais faire tout ce que je peux faire, c'est transmettre. Alors c'est souvent l'assistante sociale...

389 - Interviewer : *Ou le médecin ?*

390 - Sarah : Voilà c'est en règle générale c'est à l'assistante sociale. Le médecin pas vraiment,
391 l'infirmière mais c'est jamais... L'infirmière c'est quand il y a une problémat... Euh, enfin,

392 y'a des situations où je suis un peu mal à l'aise mais, mais ça va quoi ! Je peux pas gérer
393 parce que c'est pas dans ma compétence mais bon, ça va pas m'ébranler au point de ne pas
394 pouvoir supporter la situation ! Je pense à des cas de, hier, j'avais un gamin dans mon bureau
395 qui a une situation plus que dramatique quoi, et je me rends compte hier qu'il a quelque chose
396 de bizarre au niveau du cuir chevelu. C'est un petit comorien, il est tout rasé, les cheveux ont
397 peu repoussé et je me suis dit, s'il a voulu mettre du gel, c'est raté quoi ! Et donc dans la
398 discussion je lui dis : mais dis-moi toi, t'as mis du gel sur la tête ? Il me dit : non. Ah bon ? Et
399 donc je m'approche et je me rends compte que ça ressemble à un eczéma euh, plus, plus quoi,
400 tu vois qui lui prend tout le crâne derrière, quoi. Donc là je me dis l'infirmière, il faut qu'elle
401 fasse quelque chose. Et en même temps eczéma je me dis, pour moi c'est lié à des situations
402 de stress aussi. Connaissant sa situation je me suis dit il doit se passer quelque chose. Donc je
403 préviens l'infirmière et je lui amène en mains propres le gamin parce que j'ai peur qu'il y aille
404 pas. Je lui dis : bon tu patientes ? Je parle deux minutes avec l'infirmière mais je lui explique
405 pourquoi tu es là, mais je le fais seule, hein ? J'explique à l'infirmière et je dis surtout :
406 écoute, sa situation, voilà c'est un gamin qui est placé chez l'oncle et la tante, et qui a été
407 déplacé chez l'autre oncle et tante. Enfin voilà, c'est très compliqué, essaye de voir quoi. Et
408 voilà et puis effectivement il a dit des choses qui relèvent alors là pour le coup pas de
409 l'infirmière mais de l'assistante sociale.

410 - *Interviewer : Oui.*

411 - Sarah : Mais si tu veux, passer par la, l'entrée cuir chevelu [*rires*]...

412 - *Interviewer : Une entrée médicale, des symptômes finalement !*

413 - Sarah : Exactement !

414 - *Interviewer : Parce que tu es attentive à un état physique ?*

415 - Sarah : Exactement, voilà ! J'allais pas lui parler de l'eczéma. Et si tu veux, si moi je lui
416 dis : tu sais l'eczéma, c'est souvent lié à un état de stress, en tant que CPE je suis pas très
417 crédible, quoi ! Une infirmière qui dit ça, ben oui, eh bien on la croit. Alors il m'aurait cru,
418 c'est pas le problème.

419 - *Interviewer : Oui.*

420 - Sarah : Mais je peux pas appeler la famille en disant euh, tu vois ? Il y a de l'eczéma, c'est
421 bon, ça va. C'est à l'infirmière de dire la famille : là y'aurait peut-être quelque chose à faire,
422 allez voir un dermato, ou, pour l'eczéma, mais en même temps, justement on a parlé de cet
423 eczéma et vous savez que... Tu vois, c'est une façon, c'est une approche aussi, quoi!

424 - *Interviewer : Oui ça prolonge ton approche finalement.*

425 - Sarah : Que moi je peux pas avoir. Je peux pas me servir de ça pour, pour parler de la
 426 problématique du gamin, quoi ! Voilà. Oui il y a vraiment des domaines où je préfère laisser
 427 faire les autres. Ça me revient après quoi, c'est pas... Et en même temps, chose qui est
 428 absolument importante, y' a un personnel hyper-compétent dans ce collège quoi ! Je le fais
 429 mais en me disant : je sais que ça va, ça va aller tout seul.

430 - Interviewer : *Oui, tu as confiance dans les autres ?*

431 - Sarah : Complètement !

432 - Interviewer : *Il arrive qu'un élève ne veuille pas te dire ?*

433 - Sarah : Oh oui, bien sûr, c'est arrivé. Excuse-moi. [*interruption, un professeur frappe à la*
 434 *porte du bureau*]

435 - Interviewer : Il arrive que des élèves ne parlent pas ?

436 - Sarah : Oui, oui, oui.

437 - Interviewer : *Dans ce cas-là, est-ce que tu développes des ficelles particulières, ou bien*
 438 *c'est en fonction de l'élève que tu as en face de toi ?*

439 - Sarah : C'est en fonction de l'élève. C'est en fonction de l'élève et puis parfois c'est
 440 verrouillé complètement. Alors maintenant je sais accepter l'idée que, j'arrive à accepter
 441 l'idée que ça se fera pas ici. Moi j'ai le souvenir de situations que j'ai gérées notamment
 442 quand j'étais à [*nom de son ancien collège d'exercice*], et on est passé à côté de choses
 443 graves, quoi. Parce que, la gamine mettait en avant, alors dans le cas de problématique
 444 d'anorexie lourde, quoi hein ? La gamine, y'avait un malaise avec une mère omniprésente et
 445 tout ça, donc si tu veux y'avait, on avait des gens qui parasitaient un peu aussi la relation, qui
 446 nous mettaient pas sur la bonne voie, qui nous.... Voilà donc on est passé, quelques années
 447 plus tard, y'a eu une enquête et justement on est venu nous voir parce que, y'avait une plainte,
 448 la gamine elle était violée depuis des années par son beau-frère, et on avait strictement rien
 449 vu. C'était pas possible, et elle a jamais rien lâché. Donc là si tu veux il n'y avait pas blocage
 450 de la part de cette gamine mais y'avait des signes qui nous laissaient penser qu'il y avait
 451 quelque chose qui n'allait pas. Mais on savait pas quoi.

452 - Interviewer : *Oui.*

453 - Sarah : Et on n'a jamais vraiment creusé, y'avait prise en charge pour son anorexie, vue par
 454 des psys, et tout donc à un moment donné, toi t'es pas plus forte que les autres, quoi.

455 - Interviewer : *Oui !*

456 - Sarah : Surtout, surtout quand y'a une prise en charge par ailleurs, quoi. Tu te dis, bon elle
 457 va déposer ça ailleurs. Elle le fera pas immédiatement, ça prendra du temps. Mais oui, y'a des

458 élèves qui des fois ne veulent pas parler et tu sens qu'il y a quelque chose de lourd. Alors tu
 459 aurais envie quoi, de leur dire : vas-y parle, et...Bon parfois ils parlent mais je pense qu'ils
 460 disent pas, qu'ils disent pas ce que, ce qu'ils voudraient réellement dire, quoi. Voilà.

461 - Interviewer : *Et quand tu dis maintenant je sais accepter ? Parce que tu as changé ta*
 462 *manière de voir les choses, justement ?*

463 - Sarah : Euh, ouais, ouais. Je pense qu'il y a des, il y a des choses chez les élèves, il y a des
 464 douleurs, il y a des situations que même eux sur le moment ne pourraient pas verbaliser. Tu
 465 peux pas demander à quelqu'un de ...Il y a des gamins qui inconsciemment vivent, alors pas
 466 inconsciemment mais intègrent des... je vais parler de maltraitance de manière générale,
 467 hein ? Maltraitance ça peut être tout, hein ?

468 - Interviewer : *Oui, oui, bien sûr !*

469 - Sarah : Maltraitance psychologique, physique et tout ça ! En tout cas la pire pour moi c'est
 470 la maltraitance...la maltraitance physique, tu ... voilà, tu vois des choses qui sont... Hop !
 471 Voilà. Et puis surtout un gamin il peut dire : oui, je suis battu, je suis frappé, je suis. Il peut le
 472 dire. Alors au départ il culpabilise un peu parce que, peut-être on lui a fait croire que si on le
 473 tapait, c'était à cause de lui et...Mais il peut le dire. Mais la maltraitance psychologique et la
 474 maltraitance sexuelle, ça je trouve que c'est tellement pervers que, il faut vraiment atteindre
 475 un niveau de lecture. Tu vois, quand tu es adulte, il y a des choses, pendant des années tu as
 476 fonctionné dans des relations qui pouvaient être pas très simples mais tu les as jamais, on t'a
 477 jamais...enfin parce que tu étais pas équipée pour en avoir une lecture juste. Donc comment
 478 on peut demander à des élèves de collège de mettre des mots sur des choses anormales et qui
 479 relèvent de la maltraitance ? Tu peux pas. Donc, si tu veux, j'accepte l'idée que ça ne sortira
 480 pas tout de suite. En revanche, j'ai toujours un œil très attentif sur les gamins qui ne se sont
 481 pas livrés et pour lesquels j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne, quoi,
 482 voilà.

483 - Interviewer : *Et quand tu dis un œil très attentif : ça se traduit par quoi ?*

484 - Sarah : Concrètement ?

485 - Interviewer : *Oui.*

486 - Sarah : Un œil attentif, c'est...il m'arrive. Alors, je préviens la vie scolaire et je leur
 487 demande de, d'observer, de me dire, alors ils me font des retours. Là pendant un certain
 488 temps, regardez un peu dans la cour comment ça se passe, voilà. Et après quand je te dis
 489 concrètement : par exemple, tu as la cour de récréation c'est hyper-révéléateur. Quand tu
 490 observes les élèves dans la cour de récréation, déjà tu, tu les connais, tu sais déjà qui ils sont

491 et, leur place dans le groupe et, enfin le corps parle, les relations parlent, les attitudes, tout.
 492 Donc parfois je me mets là, derrière la porte fenêtre là, et je regarde. Et il m'est arrivé
 493 d'appeler l'infirmière, alors j'appelle [*prénom de l'infirmière*], je lui dis : tu peux venir s'te-
 494 plaît ? Donc on se met à la vie scolaire : donc tu sais les vitres sont un peu teintées, on te voit
 495 pas forcément.

496 - *Interviewer : Oui.*

497 - Sarah : Et je lui dis, je lui demande d'observer certains élèves avec moi. Je lui dis voilà, y'a
 498 un truc qui va pas, quoi, c'est... Donc j'aimerais avoir plus de temps pour faire ça, vraiment.

499 *Interviewer : Oui c'est nécessaire, ça te paraît vraiment nécessaire d'avoir cette vigilance*
 500 *physique, hein, en fait ?*

501 - Sarah : Oui, mais si tu veux les connaître les élèves, quoi, il faut que tu les voies, mais de
 502 partout ! Dans la classe le prof peut te faire un retour mais dans la classe il est assis le gamin.
 503 Alors bien sûr y'a des élèves qui s'agitent, qui arrivent pas à rester assis, qui vont exprimer
 504 quelque chose. Mais tu as tellement d'élèves qui sont, qui rentrent dans le moule, qui sont
 505 assis et qui écoutent le prof !

506 - *Interviewer : Oui.*

507 - Sarah : D'accord ? Donc, le prof va te dire : RAS, tout va bien. En revanche ce gamin tu vas
 508 l'observer pendant le temps de la demi-pension et tu vas regarder avec qui il est. Est-ce que
 509 c'est quelqu'un qui parle beaucoup avec ses camarades. Est-ce que c'est quelqu'un qui est
 510 plutôt euh, passif, dans l'écoute ? Est-ce qu'il subit ? Est-ce qu'il est là mais voilà, s'il est
 511 heureux, pas heureux d'être là ? Tu le vois, tu m'excuseras mais ça tu peux le voir que
 512 pendant les moments de récréation ou de pause méridienne !

513 - *Interviewer : Bien sûr.*

514 - Sarah : Et, en EPS [*rire*] !

515 - *Interviewer : Donc les professeurs d'EPS !*

516 - Sarah : Donc les professeurs d'EPS, c'est une ressource.

517 - *Interviewer : Et c'est tout à fait complémentaire de tous les outils que tu peux avoir,*
 518 *finale, de gestion ?*

519 - Sarah : Les outils, les outils, c'est formidable pour... Alors les outils c'est bien pour
 520 synthétiser, pour avoir une vision rapide des choses, tu mets en place des outils, ça c'est bien,
 521 c'est très tendance. [*interruption par un appel téléphonique*]

522 - *Interviewer : Oui donc rien ne vaut une réelle observation, c'est ce que tu disais. C'est-à-*
 523 *dire pour toi c'est l'aspect le plus important ?*

524 - Sarah : In situ, voilà ! Alors en plus tu vois, je défends d'autant plus cette vision des choses
525 et en tout cas cette façon de procéder dans la connaissance des élèves, que très souvent, tu
526 vois, quand tu as affaire à...à des personnels psychologues. Tu vois les psychologues quand
527 ils suivent les gamins. Très souvent ils viennent te voir et ils sont très attentifs à tout ce que tu
528 racontes sur le gamin. Parce que eux quand ils voient le gamin, ils le voient en situation
529 duelle, assis, donc, voilà. Ils n'ont du gamin que ce que le gamin veut bien donner ou laisser
530 voir et dire. En revanche, alors eux ils sont tenus par le secret professionnel pour pas te dire ce
531 que le gamin a dit dans le cabinet mais ils sont très friands en tout cas, je sens bien que ça
532 alimente beaucoup leur vision des choses, quand tu leur racontes uniquement des moments,
533 des moments de vie de l'élève dans la collectivité. Alors on n'a pas, euh, contrairement aux
534 psychologues, aux psychiatres et tout ça, de moyens pour, peut-être pour aider l'élève comme
535 eux sont équipés pour le faire, mais il n'empêche que les situations que nous on observe sont
536 très parlantes sur ce qu'est réellement l'enfant quoi. Donc ils devraient venir dans les collèges
537 observer les élèves ; je pense que ça les aiderait beaucoup.

538 - Interviewer : *En tout cas ils ont l'intelligence de venir en discuter avec les gens qui vivent*
539 *avec les élèves ?*

540 - Sarah : Certains.

541 - Interviewer : *Oui, pas tous. Une dernière chose : est-ce que, imaginons, en plus tu reçois*
542 *des stagiaires, donc tu as l'habitude.*

543 - Sarah : Oui.

544 - Interviewer : *Si tu devais partir une demi-journée et confier ton bureau à une stagiaire ou à*
545 *un stagiaire. Qu'est-ce que tu lui dirais ? Qu'est-ce que tu lui donnerais comme conseils, ou*
546 *à quelqu'un qui débute dans le métier, pour que, il ne passe pas à côté justement de tout ce*
547 *dont tu viens de parler ? Quels seraient tes premiers conseils que tu donnerais à un jeune*
548 *débutant dans le métier ?*

549 - Sarah : Je crois que je l'ai fait déjà. Je crois que j'ai laissé euh....Je laisserais pas mon
550 bureau à un stagiaire déjà, hein ! Très clairement. Sauf si ce stagiaire, et d'ailleurs c'était une
551 stagiaire qui, qui avait déjà fonctionné en tant qu'AED, elle avait une posture qui m'avait
552 franchement rassurée. Je l'avais laissée en responsabilité dans mon bureau et ça s'est fait en
553 plus de manière très spontanée, quoi. Et euh... Ça a duré quelques heures, quoi ! En tout cas
554 elle a recueilli toutes les informations. Alors elle a rien fait de particulier hein ! Elle avait pas
555 à faire grand-chose, hein ? Y'avait pas eu de situation terrible à gérer. Mais en tout cas elle
556 avait tout noté, des élèves qui étaient passés, les raisons pour lesquelles elles étaient passées,

557 toutes ces choses-là. Et, donc elle m'avait tenue informée. Mais bon si ... Je pense qu'elle
558 avait, elle avait bien dirigé les élèves où il fallait : la vie scolaire, le principal adjoint, la chef
559 d'établissement, tout ça elle avait su le faire, quoi. Mais pas prendre de risque, si tu es là, tu
560 comprends ? Je, je...

561 - Interviewer : *Oui, alors je vais tourner la question autrement, je pense que me suis mal*
562 *exprimée.*

563 - Sarah : Oui.

564 - Interviewer : *Puisque tu reçois des stagiaires, enfin je pense que tu imagines les questions*
565 *qu'ils peuvent avoir sur le métier. Et souvent, moi chaque fois que je vais visiter des jeunes,*
566 *des néo-titulaires ou des stagiaires en responsabilité, le suivi de l'élève justement fait un petit*
567 *peur. Parce que, il y a cette responsabilité. Elle fait peur sur le plan éthique plutôt, hein ?*

568 - Sarah : Oui.

569 - Interviewer : *Quels seraient le conseil que toi, tu donnerais à quelqu'un, un CPE, pour qu'il*
570 *ne passe pas à côté de tout ce dont tu parlais, de cette approche fine de l'élève ?*

571 - Sarah : Moi je crois que, pour pas qu'il passe à côté, d'abord il faut qu'il s'inscrive sur la
572 longueur, déjà. Tu peux pas, quand t'es CPE tu peux pas arriver en disant : c'est bon, je vais
573 faire comme ça, je vais faire comme ça, je vais faire comme ça. D'abord tu es ce que tu es, et
574 tu dois faire avec ta personnalité, déjà ! Jamais se dénaturer, les gamins ils le sentent, mais ça
575 c'est quelque chose, tu peux pas bluffer un gamin sur ce que tu es réellement. Donc ça, tu
576 restes ce que tu es. Moi je pense que si tu veux faire CPE, c'est que tu as déjà l'intérêt
577 euh...Tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu'ils vont
578 devenir et tu veux vraiment les accompagner. Avoir un sens de l'observation, euh...pas
579 rester, quand tu, en tout cas quand tu arrives dans un établissement. Autant te dire, moi là tu
580 vois ça fait un petit moment que je suis posée dans mon bureau à discuter avec toi

581 - Interviewer : *Oui.*

582 - Sarah : Quand je, je le fais pas, c'est difficile pour moi de rester dans le bureau. Je pense que
583 un CPE efficace, c'est un CPE qui est de partout !

584 - Interviewer : *Qui bouge ?*

585 - Sarah : Qui bouge. Tu dois tout connaître de l'établissement et tu dois tout regarder, tout
586 observer ! Et tu dois communiquer, tu dois parler à tout le monde. Il faut aller aux
587 informations. Alors en plus tu as tous les dossiers des élèves. Tu sens quelque chose sur un
588 élève. Tu peux très bien t'entretenir avec lui parce qu'il y a eu quelque chose et qui fait que tu
589 peux accrocher sur l'entretien, donc tu en parles avec lui. Si tu veux en savoir plus, tu vas voir

590 son dossier, tu vas voir les profs. Tu poses la question aux personnes qui sont en place depuis
591 très longtemps dans l'établissement. Va chercher les informations, tu gagnes du temps et puis
592 après t'as une compréhension beaucoup plus claire de, voilà !

593 - *Interviewer : Oui.*

594 - Sarah : Mais très franchement moi je ne vois pas du tout, si ce n'est observer tout le temps,
595 être attentif à tous les petits signaux, euh. Tu vois, il faut pas, n'attends pas qu'on te les
596 amène, les signes, va les chercher ! Je veux dire quand un prof vient me dire... Tu vois elle,
597 là, [*montre un rapport écrit*] ça fait longtemps que j'attends un rapport sur elle, je savais que
598 ça allait tomber.

599 - *Interviewer : Oui, d'accord.*

600 - Sarah : C'est le premier, mais je le savais. Elle est en sixième. Je l'ai observée !

601 - *Interviewer : Tu avais remarqué.*

602 - Sarah : Il y a sa sœur qui est au collège, qui a fait une sixième [*geste d'un trait*], on l'a pas
603 entendue. Et en début d'année, la petite sœur est arrivée, je sens que les choses sont
604 différentes. Et puis je vois cette petite sœur qui s'agite dans tous les sens. Tu commences à
605 régler les petits problèmes de : elle me parle plus, elle a dit ça, elle a dit ça, elle était toujours,
606 dans toutes les histoires elle y était. Je me suis dit : OK, elle est pas comme sa sœur, celle-là
607 je vais en entendre parler. J'attendais, c'est tombé aujourd'hui. Donc, je sais, j'ai même pas
608 besoin d'aller regarder qui est cette gamine, je l'ai déjà repérée. Il s'était rien passé, juste, je
609 m'étais souciée de savoir qui elle était, je connaissais son nom, je la voyais toujours dans des
610 petites histoires, mais jamais, jamais convoquée parce que, mais toujours à la périphérie des
611 histoires des autres, toujours là quoi. Et j'ai senti que c'est une meneuse, c'est une gamine,
612 c'est une meneuse, elle a un sacré caractère, tu le vois. Mais ça tu peux pas l'inventer, tu peux
613 pas le deviner ! Je l'ai vue dans ses relations avec les autres, je l'ai observée. Elle est en
614 sixième, elle arrive en retard, elle a déjà la posture d'une élève de quatrième !

615 - *Interviewer : En la voyant faire ?*

616 - Sarah : Elle est hyper à l'aise, alors qu'une élève de sixième en règle générale elle est un
617 peu, euh... [*se recroqueville*]. Elle non ! Elle était, mais hyper détendue et à l'aise ! Et tout ça,
618 ben c'est écrit nulle part. Si tu l'as pas vu ! Voilà. Mais en même temps j'ai échangé avec les
619 profs sur cette gamine qui me disaient, oui effectivement elle est très à l'aise. Oui c'est une
620 meneuse. En techno, en cours de technologie, le prof les fait travailler en îlots, tu vois ?

621 - *Interviewer : Oui.*

622 - Sarah : Et donc lui il observe l'îlot. Et il peut te dire dans le groupe qui est meneur, qui est
623 suiveur, qui... Ça ce sont des choses qui aussi, les profs de techno développent de plus en
624 plus.

625 *Interviewer* : Ils ont une autre façon de travailler ?

626 - Sarah : Exactement !

627 - *Interviewer* : *Oui, oui.*

628 - Sarah: Et donc, sur, sur qui est l'élève, un prof de techno il peut te renseigner aussi. Le prof
629 de techno qui a l'œil, il peut te dire : oui, effectivement... Là quand, le gamin qui fait le
630 super eczéma là, c'est un gamin qui peut pas être dans le groupe ; il est violent, quand il y a
631 du monde, il ne s'exprime que par la violence. Quand j'en ai parlé avec le prof de techno,
632 mais il m'a dit des choses, c'était tout juste hallucinant, quoi ! Impossible de travailler avec le
633 groupe ! C'est-à-dire que, ils doivent passer, euh, sur le poste, un après l'autre, c'était lui qui
634 était, qui était sur le clavier, devant l'écran, personne n'avait le droit ! Il faisait barrage, quoi,
635 clairement. Il me disait : non, le groupe ça n'existe pas pour lui. Voilà, c'est exactement ce
636 qui se passe dans la cour de récréation. Donc voilà, les conseils que tu peux donner à un CPE
637 qui débute : c'est, s'appuyer sur tout ce qui existe déjà dans l'établissement. Mais à tous les
638 niveaux, quoi je veux dire. Les profs, la vie sco, tu arrives la vie scolaire elle a fonctionné, et
639 c'est pas toi qui l'as fait fonctionner. Elle fonctionnait avant que tu arrives, quoi ! Ça il faut
640 pas l'oublier. Les assistants d'éducation, mais c'est une mine d'or, quoi, je veux dire, ils te
641 renseignent mais, sur tout. Et moi j'ai besoin qu'ils me racontent les histoires de la cour ! Je
642 connais même les histoires amoureuses des élèves, j'interfère pas, j'ai rien à faire, j'ai
643 pas...Mais ils le savent, ils te racontent !

644 *Interviewer* : *Ça t'éclaire ?*

645 - Sarah : Ça m'éclaire sur plein de ...voilà ! Donc je pense qu'il faut, il faut être à l'écoute et
646 avoir un sens de l'observation aiguisé.

647 - *Interviewer* : *Merci beaucoup ! J'espère que je n'ai pas trop abusé de ton temps.*

648 - Sarah : Non. Mais voilà, je l'aime ce métier !

Annexe 17

Grille d'analyse de contenu des entretiens

Entretien	Valeurs portées dans l'action éducative : le principe d'éducabilité	
	La reconnaissance de la valeur du sujet par le C.P.E.	L'acceptation de ses propres limites d'éducateur face au devenir de l'élève
Entretien 1 : Clotilde	Ça arrive mais des enfants qui sont, qui sont dans un refus systématique, de toute forme d'explication en fait, un refus de tout ce qui vient de l'institution quoi. Ouais cette année j'en ai eu un, mais c'est assez rare tout de même, oui peut-être un peu plus, un c'est un peu léger quand même, si peut-être un peu plus mais c'est vraiment loin d'être la majorité des élèves quand même. Il y en a qui arrivent pas à comprendre mais qui font au moins la démarche d'essayer de comprendre. Où on sent quand même qu'il y a une démarche de réflexion peut être qu'on va pas y arriver cette fois-ci mais ça ne veut pas dire qu'on n'y aboutira pas plus tard. oui y a des enfants avec qui on arrive à créer une relation de confiance. Si on arrive à pas trop les heurter, à, à [hésitation], essayer, enfin, de les valoriser, de leur montrer qu'ils savent faire des choses mais pas toujours hein ! Donc voilà quoi, après c'est l'hétérogénéité qui fait que la socialisation est plus compliquée. C'est plus riche, c'est hyper-intéressant mais c'est plus compliqué parce que finalement les uns et les autres ne se connaissent pas en fait quand ils arrivent ici. Parce que dans leurs établissements, dans leurs écoles primaires l'hétérogénéité n'existait pas, donc voilà c'est ici qu'ils la découvrent.	Et il y en a quelques-uns, très peu, mais où on sent qu'il y a rien ils sont en refus total de alors euh soit de la personne qui est en face d'eux soit de l'institution en général, euh, et souvent c'est des enfants pour lesquels on constate que la famille de toute façon elle ne nous fait pas confiance, elle ne nous a pas investi du tout et c'est un message et qui est relaté hein, de toute façon c'est toujours de ma faute, de toute façon on me harcèle, de toute façon vous êtes raciste voilà quoi moi j'en ai eu deux cette année où y a pas eu de moyen, euh, de rentrer dans la réflexion, quoi ni avec eux ni avec leur famille et on est allé jusqu'au conseil de discipline, et l'autre non parce qu'il partait quoi, il était en 3^{ème}, on allait jusqu'au bout tant bien que mal mais voilà une année de plus ça aurait pas été possible quoi. [silence] Mais c'est, sur 650 élèves c'est peu finalement, Après y a l'enfant qui refuse de parler par provocation. Voilà, ça c'est autre chose, et là en général moi j'élève la voix et leur dis voilà tu veux pas me parler moi je vais rester jusqu'à ce que tu me parles tant que tu ne veux pas me parler moi j'ai tout mon temps avec le risque derrière, que l'enfant ne lâche pas, hein, c'est sur un fait précis, c'est sur un instant donné il a besoin d'un autre adulte.

		Après ben voilà, ça ne veut pas dire que c'est gagné non plus, on pourra y revenir si nécessaire si l'avenir nous montre que c'est nécessaire mais pas forcément la fois d'après quoi. c'est vrai que moi j'étais pas énormément dans la sanction au départ, j'étais dans il faut qu'on en parle et j'ai pas besoin de vous punir, etc., c'est vrai ils l'ont pleinement investi en fait, ça. Et après ils ne l'ont pas compris quand j'ai dit, bon ben maintenant, c'est bon, vous êtes grands. Voilà, donc, euh, peut-être que le positionnement de départ était pas le bon. Peut-être que ça aurait dû être plus explicite, dire voilà il y a des choses qu'on peut régler tout seul, maintenant si on se rend compte qu'on n'arrive pas à les régler tout seul on demande à un adulte. Voilà, sauf que moi j'ai dit quand ça va pas, on demande à un adulte. <i>[rires]</i> je vais moins, alors moins loin, ça peut paraître un peu péjoratif. Je reste plus à ma juste place. Je passe plus facilement le relais aux autres. 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, et puis c'est hyper valorisant d'avoir l'impression de faire quelque chose de bien, d'aider un gamin, et tout ça. sauf que avec le recul, dans des situations que j'ai vécues, mais à terme au bout d'une année scolaire, ou de deux ans des enfants que j'ai suivis, eh bien justement je me suis rendue compte que les enfants je les avais pas rendus autonomes. Alors que on se rend compte que l'objectif à la sortie du collège pour les enfants c'est d'être autonome, et de savoir trouver les gens vers qui se tourner, alors qu'en leur laissant croire que ils avaient toutes les réponses auprès d'une seule personne, ben c'était pas bon quoi. Donc j'ai

		évolué dans ce sens- là, j'ai évolué dans le sens où je leur donne moins raison. Trop passionnée, donc on est trop dans le truc, voilà, les utopies, aussi sur l'institution, voilà comment ça doit se passer, et puis on se rend compte que chacun fait comme il peut et que des fois, hein, ça arrive à tout le monde de se tromper, et que finalement, euh, le gamin, lui apprendre à gérer ce type de situation, c'est aussi l'apprentissage de la vie, quoi ! Et puis je fais aussi des entretiens moins longs effectivement. Au départ je pouvais faire des trois quart d'heure, une heure...
Entretien 2 : Carine	c'est plutôt l'inverse hein ? ! J'ai des parents, hein, qui laissent pas la parole à leurs enfants. en fait je lui ai demandé simplement pourquoi il avait pas envie de venir, qu'est-ce qu'il faisait quand il était pas là. Même lui, il m'a répondu, euh, pourquoi il venait pas ce qu'il faisait quand il était pas là, donc l'entretien a pu avoir lieu.	Alors : ils m'écoutent...(...) Ils réagissent...(...) Après, est-ce que j'ai fait entendre ? Pas toujours. Ils m'ont entendue. (...) Mais c'est pas toujours suivi d'effet. Écoutés, je pense qu'ils se sentent écoutés, après je ne suis pas persuadée que tous se sentent compris. Mais je, je suis quand même suffisamment pas naïve, pas assez naïve au point d'être certaine que tous se sentent compris. Et je pense que même certains se sentent incompris. Parce que, au bout d'un moment, si tu veux, ils vont poser leurs arguments, que je vais écouter. (...) il va quand même arriver un moment où y'a certains arguments je vais leur dire ben là, non ! J'entends, j'entends, mais il n'empêche que, donc, il n'en demeure pas moins que certains au final, vont sortir quand même, ils se seront sentis écoutés mais quand même incompris. Mais ça je le vois dans leurs yeux, dans leur posture, dans leur, euh... Après j'ai pas non plus la certitude que dans 100 % des cas l'élève est rassuré ! Mais a priori oui.
Entretien 3 : Brigitte	c'est la crise et il y a des gamins qui vivent des choses très, très très	mais voilà, elle sait, quand même, qu'on est là, qu'il y a l'infirmière,

	dures, quoi. moi c'est ce qui me plaît beaucoup : nous on a trois ans pour vous mener au bac professionnel, voilà, on va tout faire pour vous mener au bac pro et vraiment, ils les tirent. pour la grande majorité d'entre eux, ils retrouvent confiance dans le système scolaire. Voilà. Puisque ce sont des élèves, qui peuvent se réaliser, en gestion administration, parce que, ils sont loin d'être bêtes, hein ? Loin de là. Mais peut-être qu'en collège, c'est le collège unique, on est d'accord, hein ? Il faut être dans le moule, si tu l'es pas, voilà ! Alors peut-être que c'est le statut, parce que d'être lycéen, c'est ce qui est important, pour eux, par rapport au quartier, par exemple être lycéen, à X..., et puis, euh, et puis voilà, je pense qu'il y a ce rapport de confiance, et puis ils mûrissent aussi, hein, il y a quand même certains qui ont deux ans de retard des fois, hein ? Donc ils ont 17 ans, ça y est, hein ! Donc pour les élèves qui sont différents, eh ben? (...) Puis ils ne font pas de pédagogie différenciée, rien du tout, donc c'est catastrophique. En général ça veut dire que les élèves ont des mauvaises notes, posent des problèmes d'attitude. Parce qu'ils ne sont pas encore assez matures dans leur tête, donc voilà ! (...) En effet il y en a qui nous arrivent qui ont été très absentéistes au collège. On essaye, voilà, comme tu dis, l'estime de soi. il faut les apprivoiser, aussi, c'est des jeunes adultes, c'est plus des enfants. Donc voilà hein, ils ont leur fêlure hein, le rapport est différent. (...) Je pense qu'il faut établir un bon rapport de confiance.	l'assistante sociale, on lui dit, chaque fois. Voilà, puis là, on n'a pas pu l'aider plus que ça, Ça je pense qu'ils l'entendent Je ne dis pas qu'on est parfait, infaillible, loin de là, parce que il y a des choses qui nous passent encore, euh. Bon j'ai fait mon rôle d'information, d'infirmière, les dangers, j'ai tout expliqué à ce jeune homme qui avait déjà 18 ans, patati, mais bon, il entend rien. Bon alors là, en effet ! C'est vrai qu'on n'est pas arrivé à le garder, mais... On s'est dit, on a fait tout, sur cet élève- là, on a fait du travail, quoi ! Mais on peut pas faire plus. Après quand on peut plus, parce qu'on a tout essayé, ben voilà, on fait appel à la mission générale, ou à la mission locale, voilà, mais bon, on aura essayé d'accompagner, on va dire, au mieux. après il y en a, ils restent sur le collège, ils se braquent encore, avec certains, on n'y arrive pas, on n'arrive pas à les rattacher, donc ils changent, ils partent, ils vont dans le privé,

	J'en revenais pas, ils viennent tous. Ils viennent, et, le travail, ça c'est toujours pareil, il est fait un peu par-dessus la jambe. Et à côté de ça moi je pense que et puis j'apprécie cet aspect-là du métier, c'est, voilà : « madame, est-ce que je peux vous voir ? » Ben oui, assieds-toi, on se met au calme, et puis voilà ! il y a des parcours de vie c'est dur quand même hein ? Un enf...un adolescent, un jeune adulte, et voilà, qui a déjà des casseroles quand même ; il en a déjà, sûrement, dire voilà, là tu es à l'école, donc tu sais que, Et d'eux-mêmes, une heure après avoir fait cette bêtise, une heure et demie, je sais pas pourquoi, ils ont dû réaliser, ils sont pas bien méchants ; ils sont allés à la vie scolaire, ils ont dit au surveillant : « là il faut qu'on fasse une lettre, parce que là, chez monsieur X... on est partis je crois que les élèves retrouvent confiance en eux par leurs notes aussi ! Un peu de retrouver confiance, voilà, très mauvaises notes au collège, donc là, si ils viennent, ils s'accrochent ils peuvent avoir rapidement des bonnes notes en professionnel, moins en enseignement général, hein, parce qu'il y a des lacunes quand même, mais en enseignement professionnel il y a des 14, des 15, donc petit à petit. Et puis on leur parle d'adulte à adulte, tu vois ? puis c'est des jeunes adultes, quoi, hein [<i>sourire</i>] ?	
Entretien 4 : Elena	au-delà de la culture et de l'environnement dans lequel ils sont, il y a aussi des tempéraments d'élèves qui font que, on sent avec certains plus	y'en a avec qui on n'y arrive jamais [<i>rires</i>] malheureusement ! Pas tout de suite et y en a avec qui, euh, on se dit, ben, j'ai, ça arrive que ça, et là, ben oui,

	de maturité pour un certain nombre de choses, y en a pour qui ça reste basique au collège, hein ? c'est en discutant C'est fou, mais on se rend compte que nos élèves qui viennent de V. [nom du village voisin], sont les élèves qui nous posent le plus de problèmes de comportement par exemple. Euh, quand euh, quand, quand les conséquences sur la scolarité de l'élève risquent d'être lourdes, en fait, voilà. Ça pas être juste quelque chose... Quand ça va influencer sur l'année, sur les jours qui viennent, sur... là, il faut s'en occuper. Ça dépend des élèves on ne peut pas faire des généralités non plus, mais euh, mais je trouve qu'ils se, qu'ils ont plus facilement confiance au collège, quoi. Qu'ils nous voient pas, ils nous voient comme des enseignants, quoi ! Ils se confient beaucoup. On est dans un collège où ils se confient beaucoup à leurs enseignants, aussi. Ce travail se fait plutôt bien ! Ah ben s'ils ne veulent pas répondre, c'est autre chose. On le sent, mais en général ils aiment bien ! Ils aiment qu'on s'intéresse à eux, je trouve hein ? C'est humain, quoi, c'est ! Et heureusement qu'il y a la relation humaine, sinon [rires] ils viennent ils rentrent ils se badgent et, non mais voilà ! C'est essentiel quand même. (...) Oui parce que sinon on est là juste pour rappeler le règlement intérieur et c'est pas que ça notre boulot. Alors personnellement je pourrais pas, hein ? Moi j'ai besoin de l'aspect humain, de connaître mes élèves, à la fin de l'année j'ai besoin de connaître leur prénom, de les connaître tous.	on oriente aussi vers d'autres ! Parce que parfois ça se passe pas avec nous, ça peut se passer avec quelqu'un d'autre ! Ou alors ça se passe pas et puis c'est pas le bon moment, hein, c'est pas grave non plus hein ? J'espère [rire], je suis pas sûre hein ? Euh, les plus grandes frustrations c'est avec les familles, [rires]. Malheureusement ! Euh... c'est vrai que des fois...on...dêque, y'a une déception de voir... On n'a pas de reconnaissance dans ce boulot, la reconnaissance c'est, c'est la réussite des élèves. On est déçus quand on voit que ce qu'on essaye de mettre en place, ça fonctionne pas en fait. on a ici je trouve pas mal de familles consuméristes, qui n'aident pas. On a, je trouve alors, j'essaie de ne pas faire de généralités parce que souvent, c'est, c'est plus destructeur qu'autre chose, (..) on a des familles où le cadre, la rigueur, le, le, se perd, et du coup, nous c'est difficile nous, de faire accepter un cadre en fait. (...) je trouve que c'est de plus en plus en 9 ans, quoi. Euh...des familles qui vont contester les règles, et qui vont pas dans le sens de l'école et ça c'est dommageable en fait, je trouve. Et c'est dans ce sens- là, quand ils prennent le parti de leur enfant, quand ils leur trouvent des excuses quand, on se dit, ben, je vais travailler avec l'élève seul, quoi, j'y arriverai plus !
Entretien 5 :	Bien souvent les parents ne savent	Et là, en tant que C.P.E. on n'est pas

Muriel	pas, le gamin n'ose pas le dire aux parents. Parce que, eh ben euh, avouer qu'on est en difficulté à ses parents, ben c'est pas évident du tout, reconnaître ça, sa difficulté avec les autres, ne pas être bien dans son groupe classe, être à part, etc., c'est vachement dur à dire, quoi ! Donc soit ça se fait, euh, donc je sollicite les parents pour avoir un rendez-vous, où on évoque tout ça. Généralement le gamin ne veut pas être là. (...) Ouais, j'ai souvent ça, mais, je veux pas y être. Alors voilà mais je le fais venir après, quand même. Et je conviens avec le gamin de ce qu'il est d'accord pour que je dise. (...) Qu'il sache, voilà. Pour qu'il sache, parce que c'est lui le principal concerné. Quand il n'est pas là. le cadre précis, moi c'est : déjà le gamin, tu ne le fais pas attendre deux heures à l'extérieur, là. Si tu es en entretien déjà, tu sors pour t'apercevoir, si y'a pas des gamins qui t'attendent ou quoi. Si tu n'as pas le temps de les recevoir, eh bien, tu leur dis d'aller voir les surveillants, ils remontent en classe parce que, enfin. (...) C'est prendre en considération l'être qu'il est, quoi hein ! Et je le fais aussi avec des adultes. Tu laisses pas des... Je l'ai vu dans des établissements où tu as une ribambelle de gamins qui poireautent pendant... (...) Je trouve que c'est, c'est pas correct de faire ça, tu vois. Parfois les parents me disent, on ne veut pas, que. Moi, je dis chaque fois aux parents, moi j'aime pas euh, débarquer, et faire comme si je n'étais au courant... (...) parce que cette relation de confiance, tu l'établis pas comme ça, sinon, avec les ados, euh, pas seulement les ados, quoi. essayer toujours de prendre du	toujours armés tu vois ? On peut sentir, on peut, mais après quels outils, là pour le coup, utiliser, et comment aider le gamin ? Là... Et ça relève du psy, là, vraiment ! Et là oui, on n'est pas forcément... je trouve que les moyens d'action, tu vois, après ça, sont quand même très, très limités. (...) au quotidien, c'est nous, enfin, nous je parle de la communauté éducative qui avons à gérer, tu vois, la souffrance, les problèmes, etc. Parce que les réponses qui sont apportées sont vraiment ténues, hein ! (...) Le gros du travail qui se fait là, vraiment ! Tu vois au quotidien, c'est toi qui l'a le gamin, hein ? Voilà ! Enfin, toi ! La communauté éducative ! Vu le temps qu'ils passent à l'école, c'est quand même nous qui sommes dépositaires, hein ? Et puis on en parle aussi avec ma collègue, sur l'impact que peuvent avoir aussi, tu vois les demandes d'aide éducative quand elles sont mises en place, les informations préoccupantes. Parfois, c'est là où c'est difficile, parce que parfois, ce n'est pas qu'une impression, mais, tu vas susciter plus de mal qu'autre chose. Déjà la situation, elle est foireuse, et en plus, tu vas rajouter, et c'est ça qui est très, très frustrant, tu vois ! Parce que tu présentes ça aux familles, aux gamins, comme une aide dont tu doutes en fait, hein ! Concrètement.

	recul, même par rapport à des situations rares. c'était aussi pour leur dire, tu as raison, c'est un traumatisme ce que tu as vécu là, c'est une agression Moi l'intérêt de l'élève, pour moi c'est fondamental, tu vois.	
Entretien 6 : Valérie	en fait j'ai pris la peine, j'étais submergée de travail, c'est pas grave, j'ai dit priorité à ça, c'est une classe de 1^{ère} donc, et j'ai pris la peine d'appeler toutes les familles, ça m'a paru important. les délégués de classe m'ont adressé des lettres très belles d'excuses en disant, ben effectivement on n'aurait jamais dû fonctionner comme ça. Ils ont repris ce qui est fait lors de la formation des délégués de classe, et je suis certaine que c'est une classe qui aura entendu, comme on la respecte, donc, ils vont fonctionner de la même façon. Moi j'ai confiance. A ce niveau- là j'ai confiance. Confiance complètement. Il y a aussi cette exigence, c'est-à-dire ne pas, ne jamais laisser tomber, voilà. on a dit on lâche pas 90% des cas, ça se passe comme ça, l'élève qui est exclu du cours, il arrive chez nous, il est complètement à 380 volts, une température très élevée, un volcan prêt à exploser, et c'est limite, limite. (...) Donc il part en cours, le clash en cours est inévitable. C'est là où je dis, quand vous ne vous sentez pas bien, avant d'entrer en cours, le professeur entendra très certainement votre état, vous dites que là, vous n'êtes pas en état de suivre le cours parce que, voilà. Est-ce qu'il vous autorise, soit à être discret au fond de la salle, ce qui m'étonnerait fort, mais	Mais j'ai peut-être tort, hein ? Je ne sais pas, peut-être que ... ? <i>[rire]</i> voilà, enfin à mon sens, hein, je me trompe peut-être, je ne sais pas. Alors là je suis directe là. Quand je peux plus, je passe le relais. Ah oui, c'est, l'important c'est que l'élève sorte d'une situation délicate, voilà. Je pense, hein, je peux me tromper. Il me semble. Alors c'est un petit peu le côté difficile de la vie scolaire, c'est que souvent, c'est vrai que, on a des difficultés, enfin des problèmes à régler qui sont des fois lourds quand même, hein ! Donc il faut être en bonne santé, il faut être, bien dans ses baskets, dans sa tête, enfin il faut être costaud quand même, hein ?

	peut-être à assister au cours suivant, et là vous serez intellectuellement en état. cette année ça explose, les stages d'observation : j'ai envie de voir ça ! J'ai envie de voir ça, je ! Voilà, et c'est génial ça, que les élèves ne se sentent pas enfermés dans une filière aussi. C'est génial quoi, enfin moi je trouve ça génial. ce qu'il y a de fabuleux dans l'enseignement, c'est, cette graine qui germe, voilà. Ça je trouve ça extraordinaire, pour aller vers d'autres, au-delà des montagnes, voilà ! Moi je leur dis toujours le rêve au-delà de la montagne, voilà. Hein ? C'est...Faut toujours, enfin, voilà. Et nous, eh ben, on est là, on fait partie des acteurs, hein, qui peuvent, qui peuvent les aider enfin quand ils ont....	
Entretien 7 : Pierre	des élèves aussi différents. Enfin bon, là –dessus c'est vrai qu'il y a, il faut bien, bien comprendre aussi les choses. Bon moi de toute façon, dans la relation avec les élèves, c'est de, déjà de les mettre un peu à l'aise, hein ? (...) Donc moi je, je ne cherche pas à les mettre, les braquer, parce que justement, le but c'est de sortir quelques éléments pour essayer de décoder un petit peu ce qui se passe, ce qui se joue. Alors bon, à c't'âge-là, bon au collège c'était un peu différent, mais, au lycée où ils sont déjà, ils sont un peu plus conscients des choses, sans vraiment vouloir le dire, le clamer, mais bon, je pense que la plupart du temps ils savent aussi ce qui se passe, ce qui se joue, quoi ! Ça prend du temps, ça prend du temps, mais ça pourrait en prendre plus, ça ne me dérangerait pas, je pense que ça serait quand même	quand on arrive on ressent tout de suite que, c'est compliqué. C'est compliqué pour l'équipe des profs, c'est compliqué pour le fonctionnement donc je reprends tout ça, et ce qui fait que derrière, ben, je vais convoquer les élèves. Si ils sont là [<i>rire</i>], souvent ils sont pas là ! le suivi derrière c'est plus compliqué. Oui j'avoue... c'est toujours un peu compliqué, hein ! Faut quand même être sacrément structuré, faut en avoir la volonté, c'est-à-dire qu'il faut aussi prévoir des temps d'échange. c'est compliqué, c'est compliqué. Parce que, il y a le quotidien, ça arrive très très vite, c'est vrai que je suis pas posé, comment dire parce que j'ai d'autres choses à régler, enfin comme tout le

	important de... Voilà moi je serais prêt effectivement à libérer un peu plus de temps pour ça. t'as tous ces élèves- là qui tentent, et ... (...) Qui se cherchent, on ne peut pas leur reprocher de dire, eh ben, je vais pas en menuiserie, aucun intérêt.	monde. Mais j'ai d'autres choses à régler dans le sens où j'ai toujours en conscience aussi, ce fonctionnement quoi ! Encore une fois je sais que je suis là sur une année Donc, moi j'aime bien, hein, ces entretiens. Et c'est vrai que moi je pense que c'est intéressant de le faire, ça permettrait d'avoir un peu plus de suivi individualisé à partir du moment où j'enclenche quelque chose, mais j'ai toujours, euh, toujours effectivement, je ne perds pas de vue qu'il y aussi d'autres chantiers que j'ai fixés. quand t'es installé, peut-être que le souci de l'organisation il est moins urgent quoi, tu vois ? Après y'a des gamins qui sont, qui sont bloqués, je t'ai dit quand ça se percute après, toutes ces problématiques enfin persos, donc des fois, eux-mêmes et nous on n'arrive pas à savoir pourquoi il y a ce blocage. Et c'est pas le C.P.E. qui peut faire tout seul, c'est sûr hein ?
Entretien 8 : Hervé	Je les vois surtout entre midi et deux, là, où j'ai un peu plus de temps. (...) Ça je veux dire, ça correspond à un autre type de gamin. Un gamin qui est, j'allais dire dans ce type de, allez, de rapport à l'adulte, à mon avis il faut prendre une autre porte d'entrée. Il faut le notifier que les règles sont essentielles, mais après...(.) Là, là tu vas conserver le mur en face et tu vas, oui, tu vas donner satisfaction à, à ton ego en disant : oui oui, tu dois obéir aux règles, mais tu sais que, bon... (...)Moi je suis persuadé que de temps en temps, allez si j'osais, j'allais dire, il faut les déstabiliser sur leurs, sur leurs certitudes. Voilà, quand ils sont persuadés qu'ils sont dans leur haine,	

	faut aller... le concept de divorce c'est la séparation des, voilà, on conserve l'intérêt de l'enfant, mais c'est la séparation des deux corps. Tu vois après ils comprennent les gamins, tu leur dis, voilà quoi. On ne peut pas d'un côté dire, on sépare et... je prends toujours au départ les parents seuls et après je fais entrer le gamin. Je vois jamais d'un premier jet parents et enfant. (...) Parce que je pense parfois que, d'expérience certains adultes peuvent être plus néfastes même si c'est leur gamin. Donc je préfère vite savoir à qui aussi j'ai affaire en tant qu'adulte. (...) Parce que c'est aussi d'expérience parfois, des gens qui euh ... une maman qui pleure, moi j'ai déjà eu un père qui pleure. Je trouve que devant un gamin c'est peut-être pas au départ la, la... C'est aussi pour bien notifier qu'il y'a une différence aussi, je crois qu'elle est importante, entre les adultes et les enfants, voilà ! - Interviewer : <i>Oui. C'est pas le même statut ?</i> - C.P.E.: Ah non ! Et après effectivement, ce qui s'est dit, et je précise et les gamins le savent hein ? C'est pas un moment où ce qui a été dit n'est pas indiqué de nouveau et/ou reformulé au gamin, hein ? Voilà. Ils ne disent pas : en catimini il a été indiqué telle et telle chose. Et je respecte un gamin qui me dit, ou les gamins qui te disent : c'est pas vrai, l'enseignant c'est totalement faux. Alors que l'enseignant est dans une démarche de prévention en disant je sens que... c'est une punition sanction, ouais j'allais dire, c'est un carton jaune orangé. Et après ça leur change aussi le regard. C'est-à-dire que, ils	

	viennent, ils sont seuls, un gamin seul, il a plus les mêmes comportements que, où il a fait le beau au milieu des autres, quoi voilà c'est ça. Quand ils sont seuls après, tu passes, tu leur dis : ça va ? Euh, euh... Donc c'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose. Et j'ai toujours dit aux surveillants, cette gamine, il fallait quand même une certaine dose de courage, de, un, de l'écrire, et après de pas avoir été au bout, parce que tu peux être avec un gamin farfelu.	
Entretien 9 : Bruno	beaucoup d'élèves en situation de, euh, pas d'échec scolaire mais de détresse, de détresse soit affective soit psychologique, et je m'attendais pas moi, en arrivant ici, dans un lycée ou a priori tout se passe bien, une petite bulle, etc., à avoir quand même autant d'élèves en vraie difficulté, ces difficultés psychologiques mais c'est des difficultés dans le développement d'un ado qui s'exacerbent dans cet environnement. Il y a quand même une pression importante par rapport à la réussite un public qui est globalement agréable, ça c'est agréable, quoi d'avoir des élèves demandeurs (...) des élèves qui, sans qu'on leur demande, viennent nous interpeller : voilà, m'sieur, j'ai un souci, ou alors j'aimerais réfléchir à une autre orientation. Voilà, que ce soit formulé, comme ça simplement, c'est assez surprenant. Mais il y a cette dose, cette notion, ouais, de confiance moi je trouve que c'est intéressant (...) il faut la donner la confiance.	c'est pas toujours simple. y'a des situations qui, que j'estime pas, comment je pourrais dire, j'ai pas pu les accompagner au mieux parce qu'effectivement, seul c'est un peu compliqué. Je me dis pas que je suis le héros qui est capable de sauver toutes les situations scolaires, hein ? Je suis assez terre à terre et pragmatique. Bon parfois on se trompe aussi, hein, je veux dire c'est pas toujours évident d'arriver à cerner aussi les élèves. Il y a des difficultés pour certains à exprimer un petit peu ce mal-être, à exprimer leurs difficultés, et pour certains on reste aussi sur des situations où malgré différents, la variété des interlocuteurs, on a du mal à ce qu'ils s'expriment sur leur vécu. Et là on reste sur des situations un peu compliquées à gérer. Même ensemble on a vraiment du mal parfois à essayer d'accompagner nos, nos élèves. dans la majorité des cas où l'élève a effectivement pas voulu développer beaucoup de choses, c'est que derrière on a effectivement des situations effectivement compliquées et le jeune sait qu'en donnant un bout de cette

	En général ils reviennent ! D'ailleurs ça, c'est...(...) Ben oui ! Parce que de dire juste à un élève, même moi des fois je ne l'avais pas marqué non plus hein ? L'élève il vient, alors moi je suis pas là mais, il vient et, voilà, oui, alors on fait le point pendant les vacances ? Alors allons-y ! Mais c'est ce qui fait aussi le côté enrichissant, pas enrichissant mais... vivifiant de nos échanges ! C'est que y'a de la vie quoi ! Y'a de la vie ! Un élève, ils sont pas tous les mêmes et les réactions sont différentes selon l'attitude qu'on a nous.	histoire, on risque de développer un petit peu toutes les choses. Je me suis retrouvé deux heures à parler avec ce jeune, bon, et au bout d'un moment, voilà sinon ils ont tendance aussi à nous emmener, parce qu'ils sont malins, hein, à nous amener vers où ils veulent ! Alors peut-être je suis trop ; peut-être je suis trop dans le pragmatique, concret, etc. Y'a des moments j'aimerais aussi être comme, enfin c'est vrai, que [<i>cite son collègue C.P.E.</i>], moi j'arrive, lui il est là depuis des années, et j'aime ce côté un peu, où on est sur un peu la création, on sort un peu du cadre très terre à terre. Et ça parfois j'aimerais l'avoir un peu plus ! Comme ma collègue[<i>cite le nom de sa collègue</i>], qui est peut-être un peu plus sur les états d'âme. Moi je me suis toujours dit : je vais travailler, je vais enlever au maximum les états d'âme pour être...c'est dur, parce qu'on peut pas ! Mais donc voilà, peut-être des fois je suis un peu sur le trop, trop terre à terre, et... Puisque j'ai toujours voulu travailler, travailler comme ça, pour se préserver aussi, hein, de ce que nous disent les élèves, ce que nous disent nos collègues etc. Mais du coup, euh, je pense que dans l'échange, alors peut-être pas avec les lycéens, mais avec les plus petits, les sixièmes, y'a des moments où, au terme de l'échange je me suis dit mais, bon, il a pas eu peut-être l'accompagnement qu'il imaginait, hein ? Un peu paternaliste, voilà. Parce qu'on est un peu sur l'empathie, et c'est quelque chose que j'ai pas vraiment moi. Mais parfois peut-être dans certaines, certaines situations, il va peut-être me manquer ce côté un peu états d'âme, je sais pas je me dis peut-être que je suis

		pas autant comme ça mais j'ai l'impression moi d'être ...de peut-être, oui, passer à côté de certaines, pas de certaines situations mais de la possibilité pour le jeune de s'exprimer ou de le rassurer peut-être un peu plus, parce que je me dis toujours que j'ai pas envie d'être sur le registre thérapeute, quoi en gros, hein ? Même si on aborde voilà, la psychologie et on en fait quoi qu'il arrive mais je ne suis pas psychologue et j'ai pas envie d'arriver sur ce domaine- là. Puisque ça peut être aussi dangereux de partir sur des choses. Voilà parfois je me restreins à un accompagnement, euh, assez...(...) C'est dans le cadre, quoi, oui voilà dans le cadre. ça tient tellement aux effets de contextes, quoi, ça veut dire que, et puis même quand on est animé, on a tel objectif, on veut faire telle chose, parfois bon ben voilà, le quotidien fait que on ne va vraiment pas être dedans. (...) pour dire que voilà ça reste des paroles et que sur la pratique j'aimerais pouvoir prendre tout le temps du recul sur ce que je viens de dire là. Mais sur la pratique on fait aussi un peu comme on peut, quoi ! [rire] Et comme on le sent, donc.
Entretien 10 : Sarah	je suis tournée vers les autres, je n'invente pas il faut que ça reste quelque chose de positif et toujours bienveillant, même si au départ j'avais des remontrances à faire ou un recadrage de l'élève, d'accord ? en tout cas j'essaie toujours de revoir l'élève pour savoir s'il est satisfait, si...Alors on a des élèves avec qui il faut réajuster, qui te disent, hein, non moi là j'ai pas très bien compris ce que je fais là, ou non, ça m'aide pas vraiment, je préfère faire un accompagnement à l'extérieur du	pour moi ça serait un bonheur de le faire tout le temps mais bon, tu sais très bien ce que c'est que notre quotidien, et là ça prend du temps. Oui il y a vraiment des, des problématiques sur lesquelles je suis pas capable de...En tout cas j'ai pas les bonnes réponses, j'ai pas la bonne posture. Je.. Et puis même des fois ça résonne tellement, tu vois sur le plan de l'affect, quoi, t'as juste, parfois t'as juste envie de pleurer, de dire....C'est pas possible, quoi ! Tu te dis, bon, je vais pas faire ça, c'est pas professionnel quoi ! Donc je préviens l'élève immédiatement et je lui dis, je lui dis :

	collège. les élèves de sixième, quand je les convoque, souvent ils pleurent avant même de rentrer dans mon bureau, tellement tu vois le CPE est connot...., il y a cette espèce d'image du CPE. (...) Donc pour éviter, alors ça, ça me met mal à l'aise, hein parfois, parce que, je t'assure des fois c'est juste pour leur demander un petit renseignement pour moi c'est le genre de mesure qui parle aux gamins ça sera l'occasion d'échanger avec elle. En même temps il se rend compte que c'est une personne importante quoi ! Et que ce qu'il fait à l'atelier relais, ça m'intéresse et surtout c'est important, euh, pour la suite de l'histoire, de son histoire, puisque, il y a un vrai projet à la clé. Moi je pense que si tu veux faire CPE, c'est que tu as déjà l'intérêt euh...Tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu'ils vont devenir et tu veux vraiment les accompagner.	écoute j'entends, hein, j'entends tout ce que tu me dis, je pense que là c'est pas moi. enfin, y'a des situations où je suis un peu mal à l'aise mais, mais ça va quoi ! Je peux pas gérer parce que c'est pas dans ma compétence mais bon, ça va pas m'ébranler au point de ne pas pouvoir supporter la situation ! Et si tu veux, si moi je lui dis : tu sais l'eczéma, c'est souvent lié à un état de stress, en tant que CPE je suis pas très crédible, quoi ! Mais je peux pas appeler la famille en disant euh, tu vois ? Il y a de l'eczéma, c'est bon, ça va. Je peux pas me servir de ça pour, pour parler de la problématique du gamin, quoi ! Voilà. C'est en fonction de l'élève et puis parfois c'est verrouillé complètement. Alors maintenant je sais accepter l'idée que, j'arrive à accepter l'idée que ça se fera pas ici. La gamine, y'avait un malaise avec une mère omniprésente et tout ça, donc si tu veux y'avait, on avait des gens qui parasitaient un peu aussi la relation, qui nous mettaient pas sur la bonne voie, qui nous.... la gamine elle était violée depuis des années par son beau-frère, et on avait strictement rien vu Mais oui, y'a des élèves qui des fois ne veulent pas parler et tu sens qu'il y a quelque chose de lourd. Alors tu aurais envie quoi, de leur dire : vas-y parle, et...Bon parfois ils parlent mais je pense qu'ils disent pas, qu'ils disent pas ce que, ce qu'ils voudraient réellement dire, quoi

	j'accepte l'idée que ça ne sortira pas tout de suite

	Valeur accordée à la complexité de la situation de l'élève : l'approche multidimensionnelle (prise en compte des différentes dimensions du sujet, affective, sociale et familiale, évocation du travail en équipe et sollicitation de personnes ressources)
Entretien 1 : Clotilde	souvent c'est des propos qu'on retrouve après avec la famille, donc c'est là qu'il faut travailler plus que la relation individuelle avec l'enfant à ce moment-là mais c'est, enfin, je trouve que c'est assez rare quand même. mais après j'appelle la famille, quoi, mais là c'est vraiment dans des cas de provocation où moi je vous parle plus, voilà mais même dans ces cas-là en général je propose de passer le relais à quelqu'un, en disant oui très bien, tu ne veux pas me parler à moi mais tu vas aller voir soit la principale, soit la principale-adjointe, j'essaie de laisser le relais, voilà, et pour, même pour les enfants qui sont trop submergés je leur propose de différer ou bien je leur dis si avec moi c'est trop compliqué on peut, on peut trouver un autre adulte avec qui tu peux parler mais dans tous les cas à un moment ou à un autre il faudra qu'on discute de ça quoi. c'est variable en fait, c'est variable mais en tout cas, euh, je m'en préoccupe de ce qui se passe derrière, quoi. Donc en général souvent ce qui se passe c'est quand je passe le relais je vais avec l'enfant et souvent en fait je reste à l'entretien et les choses se font avec. Après si c'est, si c'est des choses plus compliquées par exemple je l'envoie vers l'infirmière pour des problèmes de santé, ou de sexualité, ou je sais pas, euh c'est soit ça va bien passer avec l'infirmière et c'est elle qui va gérer derrière mais elle va me tenir informée de ce qui s'est passé, euh, voilà, et je sais que bon, l'enfant est pris en charge et c'est très bien, mais c'est vraiment variable selon les situations, quoi. Après le rôle du CPE il est vraiment, euh, global. Et quand bien même un élève qui ne voudrait pas me parler du tout je pourrais quand même assurer un suivi sur lui, voilà en me contentant d'être quand même l'intermédiaire, le ré-orientateur, enfin je sais pas trop comment on peut dire, mais euh, je pense. Le passeur de relais, oui voilà, je pense que de toute façon je sais que les informations auront toujours besoin de passer par moi, et je peux dire à un moment donné voilà telle personne a besoin de ça, il a besoin d'être vu, voilà d'être suivi, etc., donc, oui, je pense que...
Entretien 2 : Carine	à l'issue de ce bilan mi- trimestre, je vais convoquer et recevoir, seule ou avec le professeur principal tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce soit. Soit scolaire, soit disciplinaire, soit, autre, tout ce qui m'est signalé, donc je mène cet entretien, seule ou avec le professeur principal, et donc je reçois l'élève, et sa famille. (...) là c'est un entretien qui vise, ben, soit à réorienter l'élève, parce que on le fait de plus en plus, hein, même en terminale. C'est-à-dire on se penche sur un éventuel retour en 1^{ère}, ou sur un changement de filière, ou alors qui va tenter de, de pallier aux difficultés signalées, hein, en terme scolaire,

	disciplinaire ou autre. (...) Je peux parfois associer à cet entretien, une infirmière, une assistante sociale, ou en tout cas leur faire état de ... si j'ai besoin de, de prendre une décision, si j'ai besoin entre guillemets d'essayer d'imposer une décision, je ferai appel à mon chef d'établissement qui m'aidera à recevoir la même famille pour essayer de faire avancer les choses, quoi ! (...) je vais recevoir à la mi- trimestre, qui manifestement a forcé le passage de la 1^{ère} la terminale, et qui manifestement va droit dans le mur et en termes de réussite au bac, et en termes d'orientation post-bac, à qui je vais vivement avec le soutien par exemple du prof principal proposer un retour en première ou un changement de filière, et si je me retrouve avec la même famille et le même élève arque bouté de la même façon au moment du passage de la première à la terminale sur un non définitif, je pourrais éventuellement tenter un entretien supplémentaire avec un personnel de direction. Alors si c'est moi qui suis à l'initiative et que je suis vraiment dans ce cadre du bilan mi- trimestre, l'intérêt, c'est vraiment d'avoir la famille. (..) comme je travaille en étroite collaboration avec mes profs principaux, en fait les profs principaux, ils ont déjà fait l'entretien individuel avec l'élève. (...) Donc c'est pas nécessairement utile que moi je reçoive l'élève. L'intérêt c'est qu'on reçoive la famille, ensemble, avec le prof principal et l'élève. Donc le prof principal il a déjà mené l'entretien individuel. Y'a une confiance, une communication, l'outil quand même Educorus, hein, l'intranet nous aide, du coup comme les professeurs principaux, s'en servent sans problème et donc on est en contact permanent par mail, (...) tout ce qui doit passer en communication se fait soit oralement ici en salle des profs ou je vais les voir parfois, si c'est des STI dans leurs ateliers, tout ça, donc on se voit très facilement, et au pire si on n'arrive pas à se croiser, on s'envoie un mail (...)pour se dire, bon ben voilà, j't'ai pas vu, mais y'a ça, ça, ça, dans un sens comme dans l'autre. ça m'a amenée par exemple à recevoir les délégués, ou plusieurs élèves de la classe, pour faire témoigner ces élèves de la relation de l'enseignant avec ce fameux garçon, pour savoir ce qu'il en était, quoi ! quel que soit l'élève que je convoque, ou l'élève et la famille que je convoque, bon je sais pourquoi je le convoque, donc j'ai un certain nombre d'éléments en tête, et puis surtout j'ai Educorus, donc en fait ça veut dire que j'ai son dossier, tous ses bulletins, toutes ses notes, toutes ses absences, tous ses retards, toutes ses punitions, toutes ses sanctions, j'ai tout.
Entretien 3 : Brigitte	le départ, ce qui est essentiel pour moi c'est un travail de collaboration étroite avec les professeurs principaux. Avec les collègues en général hein, parce que évidemment c'est pas que le professeur principal qui va m'interpeller sur une situation ! Tous les collègues ! Mais les professeurs principaux, je pense que voilà, s'ils jouent bien leur rôle, je pense que c'est le rouage essentiel de la classe. ce que j'essaye, ce que je dis quand même toujours aux collègues, évidemment quand on est CPE, c'est qu'on est à leur disposition, et que, hein, on est là pour essayer de débloquer des situations. Alors bon, si on m'interpelle sur une

situation, alors là je vais recevoir l'élève, essayer de discuter ; ça peut être à différents niveaux, pas que sur la scolarité, mais aussi sur, j'allais dire sur sa situation personnelle qui peut être difficile, il y a un premier contact, donc on va discuter, tout ça. (...) T'as des élèves qui voilà, puis y'a des élèves qui veulent pas, il y a de la retenue. Après, moi, en effet, je répète que je suis pas seule et que, il y a des gens qui sont tenus au secret professionnel, et que s'ils ne veulent pas m'en parler à moi évidemment je vais leur dire « tiens, tu as une infirmière qui est là, t'as Mme X, assistante sociale, donc hein, et si tu me permets, est-ce que je peux leur parler un tout petit peu de la situation ?

Donc là particulièrement, euh, essentiel de travailler en équipe avec l'infirmière, l'assistante sociale, il y a beaucoup, beaucoup de travail au niveau des situations.

je peux être interpellée par les professeurs, par les assistants d'éducation qui peuvent remarquer aussi pas mal de choses. Quelqu'un qui ne mange pas à la cantine, et puis, euh, autre type d'entretien, que j'appelle les situations d'urgence ! C'est à dire un prof survolté qu'arrive, ça on le fait tous, les CPE, d'essayer de...

après, les entretiens avec les familles, ça on en fait quand même beaucoup (...) Beaucoup, on essaye le maximum avec le professeur principal. (...) avec les enseignants on est quand même pratiquement tout le temps- là donc on arrive à trouver un moment, donc on reçoit les familles, entre midi et deux ou le soir, là on cale un RV, ça me paraît important parce qu'il y a un double éclairage. Moi il y a des éléments que je n'aurai pas toujours, en effet, je vais aller voir soit sur le bulletin, avec les parents je vais pouvoir discuter sur ses résultats scolaires, sur sa mise au travail, tout ça, mais j'aurai peut-être pas l'éclairage qui me paraît essentiel du prof principal qui va dire oui, mais voilà, moi je sais que par exemple en comptabilité, tu ...et ça nous apporte vraiment, comme ça on a un bilan complet.(...) Alors par contre c'est utopique, faut pas croire qu'on travaille avec tous les profs principaux, ça serait formidable mais c'est pas le cas, là je fais sans, et quand je fais sans, si le prof principal n'est pas impliqué, euh, j'essaie de travailler avec des collègues.

Si ça tarde trop, et je vois que le collègue, me dit, ou ne vient pas me voir, tu vois, je vais pas attendre, hein, tant pis.

Et ici les profs, donc, on communique énormément par mail ; plus qu'au collège je trouve.

je vais demander par mail, j'ai tel rendez-vous avec tel parent, est-ce que tu es disponible ? Je vois s'il n'y a pas d'autre créneau, et comme je te disais, si je vois que ça tarde trop, bon je vais dire au PP je leur dis est-ce que tu peux passer me voir, pour faire un petit topo, quoi ! Parce que les éléments, en effet, j'ai les notes, mais j'ai pas les appréciations, tu sais quand c'est en cours d'année ils mettent rien, pour me dire un petit peu, pour que ce soit à peu près la plus précise. Mais, euh, dans l'ensemble, quand même, ça se fait assez bien avec les PP. Ils sont habitués, peut-être, dans l'ensemble, moi je sais pas, la différence que j'ai trouvée avec le collège, ils savent très bien, ils sont enseignants en lycée professionnel, ils savent très bien quel type de public ils accueillent, d'accord, parce que ce sont en général des élèves qui ont des parcours assez chaotiques, quand même, depuis le

	collège, surtout en gestion administration. quand ça va pas, de reposer les choses avec le professeur principal, avec les parents, d'un point de vue scolaire, aussi d'un point de vue social et tout, grâce à l'assistante sociale avec qui on travaille, on a l'ODR et là on fait le point. Et si vraiment il y a décrochage c'est soit la Mission Générale d'Insertion, de toute façon c'est toujours avec eux, donc avec M....On essaie de leur trouver une solution et si c'est pas possible, là, on voit, mission locale.Nous on fait une fiche relais pour la mission locale, pour essayer d'éviter qu'ils sortent sans rien, quoi. il y en a évidemment que je vais convoquer parce que j'ai été interpellée aussi ; je demande à mes AED quand même d'être vigilants. Donc ils se rendent compte de pas mal de choses, donc pareil.(...) Ça circule très vite. En plus ils sont responsables de classe, et puis y'a certains jeunes qui vont se confier à eux sur, oui, ils ont dit que leur copine elle avait ci-ça, ça et ça, donc voilà, même avec eux, il y a beaucoup ce travail- là, aussi, avec des professeurs et surtout les professeurs principaux. quelques temps après la rentrée on se réunit déjà avec les professeurs principaux, et là déjà premier ODR¹⁵¹, on liste un peu les situations : on a appris qu'untel, lalala, déjà en général on a pas mal. Donc le 1^{er} ODR même assez vite les quinze premiers jours, ce qu'on va faire, on voit, on se réunit donc la conseillère d'orientation, l'infirmière, l'assistante sociale, la mission générale d'insertion, M., et moi. Et là on va dire qui fait quoi. Parce qu'on va se rendre compte que oui, alors elle, j'ai appris qu'elle était asthmatique, qui fait quoi ? Elle est infirmière. Ça veut dire qu'il va y avoir un PAI ou quoi. Là il va y avoir une situation, si elle est sociale, là, là, allez, assistante sociale. Donc on essaye pour tous nos entrants, déjà, voilà de faire ça. Et comme on a un ODR après tous les mois, pour tous nos élèves, on essaie de se tenir au courant de toutes les situations. (...) ça nous fait gagner énormément de temps. on le fait là, euh, fin septembre, début octobre une réunion des PP. Et là on a vu un peu aussi le niveau scolaire, quand c'est vraiment très marqué socialement, c'est avec l'assistante sociale, mais très très marqué. Hein ? Par contre, eh, comment je me situerais ? Si c'est du pur médical, c'est l'infirmière. (...) Si c'est du social mais très, très marqué que c'est que du social, ça va être, parce qu'elles sont pas là tout le temps, donc on peut pas, tu sais bien que, hein on manque ...Euh l'infirmière elle est quand même toute seule pour toute la cité scolaire, (...) Donc elle peut pas. L'assistante sociale elle est partagée entre le collège Z, et le lycée pro et le lycée général. Donc évidemment c'est moi qui vais prendre, on va dire l'entre-deux quoi, le maximum, quoi, mais c'est normal ! Voilà c'est normal. Donc, qu'est-ce que je pourrais dire ? Oui des élèves qui ont été absentéistes, qui euh, qui sont en échec scolaire ou qui ont des situations familiales aussi, on va dire, délicates, ça c'est pour moi, quoi !

	Moi, voilà, après c'est moi qui vais réorienter, tu comprends quand c'est un peu, et puis parce que l'élève elle s'est pas trop livrée, aussi on sait pas trop. Donc au début c'est un peu moi qui l'ai reçue, mais bon voilà pour voir un petit peu, mais après c'est moi qui vais faire le dispatching tu vois. Après on se voit, je vais dire à l'assistante sociale, oui, faudrait que, et je lui dis voilà, j'ai dit à une élève d'aller te voir, je décris un peu la situation où on en est, eh non parce que... Si elles étaient là à temps complet, peut-être ! Mais elles ne peuvent pas, faut comprendre qu'elles sont obligées, mais même, elles sont obligées de gérer les situations, à la limite, les, c'est comme ça, c'est triste mais. je pense que ça fait quand même partie de mon métier, oui, je pense. Euh... Après, faut savoir connaître ses limites, je pense. (...) C'est comme quand tu vas chez le généraliste, il faut que le généraliste sache un moment dire : c'est plus de mon ressort, il faut que j'aille voir un spécialiste. Non ? C'est un peu comme ça, moi. Donc, il faut pas aussi que je me sente tout pouvoir, quoi, c'est pas ça, quoi. Il y a des situations dont je vais dire à, je vais en parler à l'assistante sociale je vais lui dire : Ah oui, ben celle-là je t'en ai pas parlé, tu es pas au courant, ben parce que voilà, dans un premier temps, c'est moi qui ai géré, j'ai téléphoné à la famille, j'ai vu le professeur principal, on a convoqué les parents, et puis même pendant cet entretien-là, euh, on peut se rendre compte, alors qu'on avait un entretien par exemple, on avait un élève qui était vraiment accro au cannabis mais plus, plus. je me dis lui, quand même, là il m'entendra, parce qu'après deux ans, ça veut dire que je pourrai faire le relais avec la mission locale, tu vois, la mission générale d'insertion, et là il sera plus à même de l'entendre, tu vois, (...) là je travaillerai sur l'orientation. Donc on va lutter, contre l'environnement social, contre tout et donc c'est pour ça qu'on est [<i>geste symbolisant le lien</i>], liés, et qu'on fait tout pour ça, avec l'assistante sociale, voilà éviter le décrochage scolaire. Et puis voilà, ça peut repartir, mais je pense que l'enseignant il peut entendre aussi que je vais être vigilante parce que il y a des enseignants entre guillemets, il n'y en a pas beaucoup, mais y en a certains qui peuvent faire une fixette sur l'élève aussi, hein ? moi je pourrai reprendre ça avec le prof principal en disant : tu sais, avec monsieur untel, là, je crois que... Alors le prof va te dire bon, c'est bon, je vais lui parler en salle des profs, voilà. Et puis on peut essayer de régler les choses, euh, comme ça, on sensibilise beaucoup les AED aussi là-dessus. (...) Pour qu'on aille dans le même sens. pourquoi on n'organiserait pas, à la limite des réunions de CPE, donc, d'infirmières, tu vois ? Par exemple à X..., ils ont 4 collèges de secteur, après déjà, et il y a du travail en amont par les collègues assistantes sociales CPE,...

Entretien 4 : Elena	on a des élèves qui ne sont jamais sortis du village, qui à part prendre le vélo pour faire tour du village, ou..., ne connaissent rien d'autre. Et on a des élèves pour qui l'ouverture à la culture, voilà V..., c'est à côté, quoi. on a beaucoup de problématiques d'harcèlement au collège, et du coup on s'appuie sur les EMAS¹⁵² qui vont venir et, et j'ai ressorti justement, un, tout un petit fascicule fait par les EMAS, qui rappelle le cadre en fonction des... voilà, moi je m'appuie beaucoup, ils ont besoin de ça. Après je l'ai orienté vers d'autres, vers d'autres collègues, quoi, vers la COP qui fait aussi un travail de suivi, voilà, mais je continue à le voir, lui par exemple Et après c'est beaucoup d'élèves orientés par les enseignants, aussi, c'est un travail avec les professeurs principaux, beaucoup ; c'est essentiellement ça, même, je dirais. Après oui, si, y'a des balises, on part du scolaire, et puis après on va sur d'autres terrains quand, euh ; Donc ça va être ça, essentiellement, des questions, d'abord sur leurs résultats, sur ce qui fait que ça marche ou marche pas, et après en fonction des réponses eh ben ça oriente un peu, oui effectivement, quand euh... (...) Les conditions de travail à la maison, la famille, euh, leur, l'histoire de, leur historique, quoi, comment, comment ils ont vécu l'école, euh. Donc on est, c'est dans ces moments- là qu'on va piocher sur des choses, euh, qui sont pas de l'ordre du scolaire justement, en essayant de leur trouver des centres d'intérêt. Il faut essayer de trouver quelque chose de positif sur lequel s'accrocher et à partir de là redonner le goût, quoi. C'est...hésitation (...) c'est pas toujours facile, surtout à l'adolescence, hein ? C'est, y'en a, euh, qui, qui font pas grand-chose, qui ne savent pas où ils vont, qui, qui savent pas, quoi, juste ils savent pas, [rires]. Voilà, ils aiment rien, ils savent rien, à part traîner dans le village avec les copains, ils font rien, euh, parfois c'est difficile.(...) On creuse plus loin, dans les hobbies de quand ils étaient petits, dans qu'est-ce que, comment ils se projettent, et si ils savent pas, eh ben, c'est l'occasion de parler orientation, d'essayer voilà, donc de, là encore une fois d'essayer de s'appuyer sur d'autres collègues, ça peut être l'infirmière, ça peut être la COP, mais, d'essayer de trouver un sens quoi, à... Alors j'essaye, de, dès qu'il se passe quelque chose, d'informer les familles. Je préfère qu'ils sachent, le moindre, la moindre chose, qui ne soit pas... parfois il y a des choses qui nous échappent, mais j'essaye de, travailler beaucoup avec les familles pour que justement ils voient les choses se dérouler, quoi ! Qu'ils se rendent compte. (...) Parfois on n'est pas aidés par certaines familles, mais quand même l'essentiel on en a qui font le même boulot à la maison quoi, qui prennent le relais, sur lesquelles on peut s'appuyer. Et ça c'est important.

¹⁵² Equipe Mobile Académique de Sécurité

il faut expliquer aux parents aussi. Des fois, on a, c'est ça, j'ai l'impression qu'on explique plus maintenant aux parents. (...) Alors peut être aussi parce que, il y'a plus d'outils, plus de gadgets qui rentrent dans l'école, qui font que. Alors parfois ils disent : oh mais avant c'était pas aussi strict.

Alors on, on concilie tout le temps. On essaye de ...On comprend que vous donniez un téléphone à votre enfant, parce qu'il en a besoin. Mais si vous voulez qu'ils l'utilisent, on leur ramène vers leur, on leur rappelle l'objectif premier de l'usage du téléphone, quoi !

les conditions qu'il a ; est-ce qu'il a une chambre à lui, est-ce que on peut l'aider à la maison, ou pas l'aider. Alors on a des élèves qui ont des profs qui viennent à la maison, on en a qui n'ont même pas un bureau à la maison. Donc on va pas proposer la même chose effectivement. (...) Alors c'est peut-être aussi parce que ça m'intéresse de savoir. (...) Ben ça donne un, ça donne un regard plus global sur l'élève, c'est pas que des chiffres à rentrer sur pronotes, quoi, sinon [rire]. Je sais pas mais c'est intéressant et ça permet justement quand on les revoit, et qu'on dit bonjour, et qu'on s'intéresse à eux juste en passant dans un couloir, parce qu'on sait qu'ils ont eu, je sais pas, une compétition, d'aviron : alors ça a donné quoi ? Ben y'a aussi beaucoup de choses qui se créent dans ces moments- là, informels quand on sait un peu ce qu'ils sont. Ça permet sur certains élèves, euh...Ils ont besoin de savoir qu'on s'intéresse à eux, et ça participe de la relation de confiance. Il me semble hein ?

Il m'est arrivé aussi, de le faire à deux parfois. (...) plus quand j'étais au lycée, sur, que ce soit sur la demande d'une collègue, ou moi, demander à une collègue d'être présente, mais parfois ça leur permet de se rendre compte que ce que leur dit la personne qui est en face, c'est ce que pensent plusieurs personnes en fait. (...) Et parfois avec ... [nom de sa collègue] on le fait effectivement. Quand j'arrive et qu'elle est avec un élève, ou quand un élève arrive alors que je suis avec elle, eh ben, il m'arrive de rester dans l'entretien ou elle, ici, de rester, (...) ça peut être sur une demande, mais par contre regarde ce qu'il me dit, et que voilà, l'élève se rend compte que l'autre CPE elle dit a même chose, quoi. Il y a deux versions d'adultes. Et puis parfois c'est en soutien, quoi, des fois, je pense plus au lycée, ou même là, avec des élèves qui posent problème, mais régulièrement, et pourquoi ? Je pense que, il faut aider le collègue, à, et donc c'est vrai que c'est l'idéal quand on n'est pas seul dans l'établissement ; (...) Mais de pouvoir s'appuyer sur le collègue, de faire les choses à deux, de prendre le relais parfois, de... ça je trouve ça bien.

Alors les entretiens CPE, professeurs, je verrais deux types d'entretien. Un entretien suite à une altercation, on va dire, entre un élève et un professeur, et là il faut servir de tiers médiateur ou, hein, de poser une sanction, mais de faire que le retour en classe se fasse, donc à trois. Et, euh, des entretiens bilans aussi, je fais pas mal ça avec les enseignants, quoi j'essaye, j'aime bien, c'est une partie du boulot qui me plaît, parce que... Mais euh, ça se fait, pareil, quand les enseignants apprennent à nous connaître aussi. Mais en fin de trimestre ou à mi-trimestre, recevoir des élèves à deux, quand il y a des difficultés scolaires mais autres aussi par exemple. Qu'on puisse ensemble, dire, recevoir des familles aussi à deux. J'essaye pas mal de faire ça. Donc voilà y'a deux types d'entretiens.

	il y a déjà des enseignants avec qui j'arrive à le faire. Et ça c'est pas mal. Sur certaines classes où on a décidé de voir des élèves ensemble à l'issue du conseil de classe. De recevoir des familles pour une remise des bulletins en mains propres et de les recevoir ensemble. (...) c'est des choses qu'on instaure peut-être avec le temps. Si je reprends mon expérience au lycée, c'est vrai qu'au départ, je le faisais pas. Et avec certains enseignants avec qui j'ai appris à travailler et lesquels l'année d'après ont demandé à travailler ensemble, c'est des choses qu'on faisait dès le départ. (...) Mais ça se crée quand on se connaît. Là ils apprennent à me connaître, y'en a avec qui ça va plus vite que d'autres; et y en a à qui il faut laisser le temps.
Entretien 5 : Muriel	on communique régulièrement, je fais une réunion par semaine avec l'équipe des surveillants et celui qui est de bureau, parce que je définis donc les postes, il y a une grille Le fait que je sois là depuis 12 ans fait que j'ai quand même, avec les collègues enseignants, une relation de confiance, je pense. De eux vis-à-vis de moi et moi vis-à-vis d'eux, aussi. Et, euh, j'ai de bonnes relations avec la direction, aussi, Je peux dire, moi je ressens, là, le métier de CPE comme une courroie de transmission entre les différents partenaires. Qu'ils soient parents, qu'ils soient profs, que ce soit la direction, j'ai, je ressens pas, moi, cette opposition de principe qu'il y a parfois, vis-à-vis de la direction, vis-à-vis des profs, etc Et ça tient peut-être aussi au fait que ça fait longtemps aussi que je suis là et que les gens savent comment je, je fonctionne, et que oui, j'ai pas d'a-priori vis-à-vis de qui que ce soit, que ce soit le personnel de direction ou des profs, euh. Donc ça aide. réussir à passer chez les uns et les autres et de passer plutôt bien, donc, et d'être entendue, je pense, même parfois, sur des positionnements où je m'inscris en contre, hein ? Et là pour moi ce qui est très important, c'est la relation que j'ai avec l'AS, avec la Copsy et l'infirmière. On travaille vraiment, vraiment ensemble. Et donc, on a, une fois par mois, on fait une cellule de veille, là il y a la principale qui y assiste aussi. Où on évoque les cas, de situations de gamins sur lesquelles on travaille vraiment ensemble. Par rapport aux entretiens notamment, avec la collègue AS, on est à un tel degré de partage, je dirais que, <i>[rire]</i> on s'attribue parfois les rôles quand on sait, quand on connaît certaines situations, soit c'est elle qui va commencer l'entretien, et puis elle me demande à moi d'arriver ensuite, d'intervenir, ou parfois on inverse, et c'est moi qui, euh... cueille un petit peu les parents, ou le gamin, qui ensuite dirige vers elle. On fait des entretiens ensemble, très, très souvent. Euh... donc ça c'est plutôt, moi je dirais, ce type d'entretien- là qu'on a avec l'AS, c'est dans les cas, dans les situations difficiles, de conflits familiaux ou de violence, ou de, voilà. Là je travaille vraiment avec l'assistante sociale. Avec la Copsy aussi. Pas plus tard qu'hier on a eu un entretien, voilà : elle a démarré, elle, un entretien avec un gamin qui va pas bien, et elle m'a demandé de la rejoindre, parce que, ben parce que, c'est vrai que je le connais bien, et que comme je suis là tous les jours, là encore, la notion de transmission de

l'information, dans notre équipe, là, est vraiment très importante, parce que je vais repérer, et ensuite, soit elles reçoivent seules le gamin, soit parfois donc on fait des entretiens ensemble. Ça c'est très, très régulier ; on le fait très souvent. (...) Avec les profs, alors, là c'est un entretien de recadrage, aussi du gamin ; là je propose souvent au prof de le faire ensemble. Et on le fait souvent, soit avec les PP, ou bien, avec le prof qui a eu des problèmes avec le gamin. Moi j'ai le sentiment parfois que quand la situation est crispée, où y'a, euh, le prof tu sais qui te dit, oui je peux plus, lui je le supporte plus, etc. (...) Parfois de faire un entretien de médiation, quelque part, ça aide à débloquer vraiment des situations. Quand le gamin arrive et te dit : « ce prof de toute façon il m'aime pas », et que toi tu as connaissance de ce prof et que tu as pas ce sentiment- là. Alors tu peux avoir un collègue qui est en lutte, hein ? Avec un gamin, et qui, avec qui, ça passe mal, mais de faire cette médiation, moi je trouve que ça apporte beaucoup. Les collègues en tout cas, en sont souvent satisfaits. Parce que ils partent en te disant : « ben tu vois, il est complètement différent, quand je le vois là, voilà ». Et c'est vrai que, comme ils ont souvent la vision globale de la classe, de faire des entretiens, c'est pas quelque chose pour les profs en tout cas c'est pas quelque chose pour les profs qui est facile. C'est pas quelque chose dans laquelle, enfin moi je le sens ici, dans lequel ils sont à l'aise. (...) elle me dit, ben tu vois, moi je me sens pas de lui demander comment il va, etc., parce que je lui disais, tu sais, il y a telle et telle situation ; mais elle était euh, du coup elle a pris acte quand même. Je pense que ça pourra l'aider, (...) Donc les entretiens, je te dis, y'a ceux que je fais donc avec AS, COPSY, ce serait plus ceux qui s'approcheraient de l'entretien de révélation, dans ce cas- là.

Ou quand on doit annoncer, quand on doit annoncer par exemple, qu'on va faire soit une IP, ou qu'on veut conduire les gens vers un accompagnement éducatif, tu vois, que l'AS va, va déclencher derrière : voilà on le fait souvent ensemble. Annoncer qu'on va faire un signalement, on le fait souvent à deux, enfin on le fait tout le temps à deux. (...) parce qu'on a des visions complémentaires, parce que parfois quand on sait que, on a affaire à des familles retors tu vois, on préfère être à deux. Parce qu'on en a quelques-unes quand même, ou quelques-uns, là, de parents avec qui il vaut mieux être méfiant. Donc on fait régulièrement ce genre de, d'entretien à deux. Et c'est vrai que parfois c'est moi qui endosse, pas le mauvais rôle, c'est pas ça, mais qui annonce quand même, ben que non, non c'est pas possible. (...) Oui, alors, et elle ensuite elle arrive pour parler de l'aide qu'on peut mettre en place, de ce qu'on peut proposer à la famille. (...) Donc c'est vrai qu'on travaille, vraiment en étroite collaboration, sur toutes ces situations-là.

Et donc je te dis, l'entretien de recadrage, je les mène souvent avec, en présence des professeurs, je leur propose. Euh...ce qui empêche pas, c'est pas juste, je remonte les bretelles au gamin pour faire plaisir au prof, quoi hein ? C'est aussi faire comprendre au prof que la situation, euh...

Soit les profs me disent : tu sais celui-là je le sens pas, etc. C'est rare qu'on ne soit pas au courant. Je ne dis pas qu'on sait tout, mais qu'on ne soit pas au courant en tout cas d'une situation problématique. Donc cette connaissance que j'ai, moi, de l'élève, que j'ai pu recevoir seule, etc., je peux leur en faire part, à certains collègues, pas à tous évidemment, et, euh, et du coup, eux, ça leur permet de, de voir le gamin autrement aussi.

Soit j'ai le support du rapport qu'a rédigé le professeur, ou parfois je ne l'ai pas non plus, mais tu vois, le professeur est venu me parler, euh, voilà. Donc soit je le convoque pour l'informer qu'on va faire, qu'on va avoir un rendez-vous avec le professeur. Soit parfois je le convoque et le professeur est déjà là, avec moi.

Il y a aussi des AED quand même, hein, qui me signalent aussi des gamins qui ont posé problème et que je reçois. Parfois avec des AED. La difficulté des entretiens quand c'est comme ça, c'est que les AED ont souvent, arrivent par exemple entre midi et deux, quand c'est lourd à gérer pour eux. Ils me disent : vous pouvez le recevoir ? Il faudrait que je le reçoive de suite, tu vois ? (...) A chaud ! Et je leur répète régulièrement qu'il ne faut pas, gérer à chaud, sauf cas grave, exceptionnel où il faut de suite.(...) c'est ces situations-là où je demande quand même, je vois l'AED seul, en lui demandant ce qui s'est passé, qu'il m'explique, etc. Et soit je pense qu'il est assez calme pour qu'on voie le gamin ensemble, ou alors je vois le gamin seule

Il y a le harceleur et le harcelé. C'est bien plus complexe que ça ! Sinon ça serait facile, quoi ! (...) ces entretiens –là, ça se fait pas en deux coups de cuiller à pot, et voilà, et tout est bien, ils se serrent la main en partant. C'est bien plus compliqué, c'est bien plus long, euh, et puis, il y a le volet psy, là-dessus, qui est très important à mon sens, parce que la personnalité encore une fois du gamin qui se fait harceler, c'est, elle n'est pas anodine. Je ne dis pas qu'il est responsable, tu vois ! Mais il y a quand même dans, dans ce qu'il dégage, dans ce qui émane de ce gamin, par son éducation, par des tas de choses, hein ?

moi je prends toujours contact avec les parents aussi. En général, tous les, je te dirais pas les entretiens pour les broutilles, les pipi-caca du quotidien, mais quand je sens qu'il y a mal-être, etc., là je d'abord je demande au gamin si ses parents sont au courant, s'ils savent que, que ça ne va pas ou quoi.

C'est pas seulement mon ressenti, là. C'est par rapport à ce que me disent mes collègues, l'assistante sociale, la Copsy. Et par rapport, justement, je te disais tout à l'heure, j'ai vraiment moi le sentiment, ici, de servir à quelque chose.(...) Mais hier, tu vois, on a fait un entretien avec la Copsy. Elle est venue me voir ; on suit un gamin qui est en quatrième et qui va pas bien depuis plusieurs mois,

c'est ma collègue qui l'a récupéré, euh, la Copsy.(...) elle voulait que, que je vienne, et qu'on appelle ensemble la maman. Et que je voie le gamin.

On a parlé de ce qu'il avait fait pendant les vacances.

Moi j'ai la chance avec les surveillants, ils le savent. Donc les surveillants, si moi je suis occupée, que je suis vraiment dans un entretien tu vois important, ou grave ou quoi, les surveillants ont l'habitude de venir voir les gamins qui sont là, est-ce que vous avez été convoqués, par qui, etc., bon ben madame ... [nom de la CPE] n'a pas le temps. Voilà, ou je leur passe un coup de fil, en leur disant, écoutez, là y'a des gamins, il faut les faire remonter, je ne pourrai pas les voir.

Après, en fonction de ce qu'ils vont me dire, ça changera, de ce que je vais en

	faire, surtout, ça va changer, oui, ce que je vais faire de ces révélations. Est-ce que c'est à transmettre au professeur principal, est-ce que c'est pour la direction ? 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. Et tu vois on n'était pas d'accord, parce que pour moi, c'est peut-être la déformation CPE, mais pour moi ça relevait d'un conseil de dis, ce qui s'est passé. Pour l'AS non, et pour la chef non plus. Et donc 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, on préfère être à deux aussi. dans ces situations-là, moi j'apprécie d'être à deux, parce que c'est cette collègue aussi, je pense. Je pourrais pas le faire avec tout le monde. Et puis il faut que tu aies une confiance dans l'autre. j'ai quand même beaucoup de révélations qui me sont faites. Après je peux pas les gérer toutes moi. Et c'est pour ça qu'on travaille ensemble avec les autres partenaires. au quotidien quand même, euh, tu, tu joues un peu toutes les casquettes, tu vois : l'AS, la psy, la CPE également, euh... Encore moi j'ai cette chance tu vois vraiment de travailler en équipe avec toutes mes collègues, et je sais que c'est pas le cas de toutes les CPE ! Donc moi c'est ma façon de fonctionner. Je sais pas si c'est possible partout.
Entretien 6 : Valérie	Ça peut être à la demande d'élèves, ça peut être à la demande d'un enseignant qui a remarqué un comportement. Ça peut être à la demande d'une équipe pédagogique après une réunion mi- trimestre, puisqu'on fait le point toujours à la période intermédiaire, entre les périodes de conseil de classe ; ça peut être pour différentes raisons. Ou un incident, même, qui a l'air de rien, et qui cache une montagne, voilà, ça peut être ça. Voilà ça peut être des problèmes de santé aussi. On a beaucoup de, cette année, enfin je trouve des élèves qui ont des difficultés de santé, par exemple (...) mais qui sont méritantes en raison de leurs problèmes de santé. C'est-à-dire qui peuvent avoir un handicap par exemple, (...) une maladie lourde, rare, enfin voilà. C'est euh... Il y a l'effet individuel et il y a l'effet de groupe aussi. Il y avait en même temps cette, comment dire, ce rappel de la cohésion des adultes. (...) Les dysfonctionnements viennent de certaines, comment dire, de certaines attaques de la cohésion. Si la cohésion du groupe est malmenée, hop ! Hein, par exemple on oublie le matériel, souvent on trouve ça dans les gardes alternées par exemple, hein ! Donc, on voit les parents, on essaye de caler une organisation de façon à ce que l'enfant se retrouve, quoi. On a travaillé beaucoup aussi, alors il y avait ... [<i>l'assistant d'éducation</i>], au CDI, sur chaque fois que, alors c'est des élèves qui étaient déjà dans le cycle et qui avaient du mal, on savait que, ils allaient avoir du mal dans la classe suivante.

	pour les cas très, très lourds, ben on a la chance d'avoir le partenariat avec le SESSAD, donc qui accueille des élèves différents, hein. (...) il prend des élèves en entretien quand il y a vraiment des cas difficiles, voilà. (...) avec une éducatrice de l'ADAPP ; 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. Voilà, en fait c'est ça, autour de l'élève. Imaginons un élève qui se lève à 6 heures du matin, euh c'est accumulé, il travaille le week-end, il est dans une famille qui se croise, ou qu'il voit peu, donc peu d'échange, Si je sens vraiment du danger dans son mutisme, euh alors là, ben moi dans ce cas-là, je fais appel, j'élargis, au niveau des adultes, rencontre avec la famille, ou rencontre de l'élève avec la famille. soutien avec le prof principal, prof d'anglais, CDI, enfin, là aussi toutes les ressources sont bonnes hein. (...) c'est très, très bien, ces fameux stages passerelles le comportement c'est très particulier en fait, hein. Ça peut être lié à quelque chose, qui, hélas, va conduire l'élève, enfin je, à se comporter comme ça. Voilà, c'est-à-dire, ben, imaginons un élève qui entend chez lui un langage ordurier et grossier, il ne va pas faire la différence au début, c'est-à-dire s'il insulte par exemple un camarade de classe, pour lui ce sera d'une banalité absolue. je vais me faire aider avec [<i>l'assistant d'éducation</i>], avec, enfin moi je fais un aller-retour sans arrêt, ou selon la thématique par exemple ça peut être un prof d'une matière aussi, par exemple, hein ? une fois que tu as intégré qu'il y a un élève après, qui vit dans un environnement, et que dans cet environnement, y'a quelque chose qui le fait souffrir, parce que c'est de l'ordre de la souffrance, hein ! Quand il s'absente, quand il va être violent, c'est une souffrance exprimée quand même hein ! Ben c'est, tu vas voir les amis, dans la classe, mais très vite, j'ai mon schéma dans la tête en fait, hein ? J'ai mon schéma, quoi, ce qui m'a facilité considérablement les choses hein ! C'est pour ça que je pense que c'est indispensable une formation de CPE. En sachant que, le fait effectivement de savoir que l'élève vit dans un milieu permet effectivement une analyse quand même, beaucoup plus rapide, parce que, ça va très vite, hein ! Faut être en forme, mais considérablement, mais, d'abord parce qu'y'a une équipe, tu dois, donc tu dois respirer, hein, la bonne forme, et voilà !
Entretien 7 : Pierre	Donc, stabilisation des AED sur des, là on le fait par filières. Donc ils connaissent bien leurs filières et leurs élèves. (...) on a rationalisé aussi l'outil Educhorus, qui n'était pas paramétré correctement, donc ça évolue et ça évoluera l'an prochain. Ensuite le travail que je leur ai demandé c'est effectivement de, de suivre les élèves, d'aller à la pêche aussi aux infos, de téléphoner. Ils me font maintenant toutes les semaines, donc un retour par mail aussi, donc une petite fiche

récapitulative du, des absences aussi de leurs classes. Je leur demande de me repérer les quelques élèves qui euh, peuvent poser problème et c'est déjà donc effectivement une première étape pour dégrossir, pour faire après le travail, justement, pour accompagner ces élèves qui, que l'on perd un peu au fil du temps, quoi.

on va faire donc au mois de juin donc, une réunion vie scolaire où j'aimerais qu'on pose un petit peu ensemble et qu'on réfléchisse ensemble sur ce qu'il faut améliorer, hein ?

moi, je vois, je vois les fiches donc je, alors je leur demande d'être assez clairs et précis sur des situations et puis en même temps pas me mettre toute la liste des élèves

après moi j'appelle aussi sur les familles, j'essaye de prendre des rendez-vous quand ça le nécessite.

après l'autre étape c'est quand même de sortir la fiche aussi pour l'observatoire des ruptures, on en a un demain. J'ai un certain nombre d'élèves, en fin d'année, il va falloir que je sorte un peu tout ça. Donc euh, ça déclenche oui ou non, donc un suivi, mission générale d'insertion, un AVS, voilà.

Après ça se mélange avec cette période aussi d'adolescence, où, où on ref..., on peut tout mélanger, enfin, ils peuvent tout mélanger, à savoir aussi peut-être les difficultés personnelles, difficultés familiales, euh...

par exemple sur des quartiers, où il y a quand même, ils sont attirés par tout ce qui s'y passe, et on imagine que ben, qu'on est plus fort, hein ? Sentiment de toute puissance, et que finalement, qu'on va se débrouiller parce que, on peut y gagner trois sous, on va changer le monde !

Le lycée passe après, euh bon, oui, il y a des problématiques familiales aussi qui sont importantes, donc qui ont du mal à s'extraire, ces gamins, de tout ça, et que, ils arrivent au lycée, ils ont le fardeau, ils ont du mal à le poser quoi, donc à l'entrée, c'est ça hein ! Bon ça peut être ça et, après, des choses qui sont beaucoup plus personnelles sur le plan psychologique, hein !

mais là, pour le coup, c'est plus de notre ressort.

on a la chance d'avoir une infirmière ici

Donc de suite je vais appeler, je lui explique le cas, ce que j'en ai compris, devant lui, et après donc, il est allé voir l'infirmière. Donc ensuite ben voilà, ça suit son cours.

on a l'observatoire c'est bien, on en a à peu près un par mois, donc c'est déjà pas mal. Ça permet de reprendre un peu les cas et d'en rediscuter. L'infirmière est pas toujours là mais elle essaie de s'y trouver, enfin... Donc si tu veux, ce qui manque, c'est comment on partage après toutes ces infos et comment on travaille après autour de l'élève en équipe.

	Je parle avec les enseignants aussi, c'est la même chose, hein ? Parce que cet élève là il est en cours, ils savent très bien que ce petit, a ce type de difficulté, mais, comment on échange tout ça Et sinon on a ce moment identifié qui est bien, cet observatoire des ruptures où on reprend toutes les situations. Parce que, on tire un listing de toutes les situations qui ont été vues, hein ? Donc on revient rapidement sur un tel un tel, si cette situation-là, donc elle est réglée, ou à peu près normale, on s'attarde pas ; si il y a des complications ou des éléments nouveaux, on reprend ça, on a ça. C'est pas suffisant hein mais, c'est déjà ça. C'est vrai qu'on a beaucoup de demandes aussi des profs qui veulent savoir où on en est sur ces situations, parce que, ils les connaissent leurs élèves ! (...) Tu vois et, ils font des choses alors je te dis on a peut-être du mal à partager, partager aussi des infos, mais en même temps ils en ont un certain nombre, hein ! On a Educorus, avec la messagerie c'est pas mal ! Pas trop mais je sais qu'ils en ont, donc, euh, tu vois ça se fait un peu, un peu sauvage, mais eux m'en demandent beaucoup. Tu vois ? Donc, euh, souvent ils arrivent, mais qu'est-ce qu'on fait, à cet élève-là ? Je t'en ai parlé ! Mais voilà donc, eux c'est sûr que c'est des moments à privilégier, donc il faut apporter des éléments, il faut savoir où on en est, quand même. Après moi je ne suis pas propriétaire de cette relation donc s'il peut le faire avec un surveillant, c'est bien aussi, hein ? (...) Donc voilà, donc je suis, c'est pas parce que je suis CPE, je suis CPE, que j'ai aussi la possibilité d'accrocher avec les élèves. J'ai des surveillants qui ont de bonnes relations avec les élèves et je trouve ça très bien ! Tu vois ! si chacun aussi peut capter, et puis il y a des profs aussi, hein ! Là-aussi on a la chance d'avoir aussi la MLDS, ce qui permet quand même de, de créer quand même tout de suite cette articulation. (...) On est pas mal outillés finalement. On a du monde... Parce que il y a des stratégies personnelles, parce qu'il faut quand même arriver à créer une adhésion, tu sais donc, sur des équipes, équipes de direction, tout ça, donc il faut, il faut quand même créer une adhésion pour justement pouvoir travailler ensemble là-dessus.(...) Ben du coup, comme j'ai pas mal bougé, je m'aperçois que souvent c'est là où ça coince, quoi. C'est même plutôt rare là où ça marche bien, très bien. Ça tu ne choisis pas, hein, c'est comme ça, hein ? pour ça je dis tout le travail de cohérence, c'est quand même important d'arriver à travailler très vite avec les équipes là-dessus en début d'année, parce qu'on se retrouve très vite, et je suis demain en observatoire, là aujourd'hui je vais travailler dessus, il y a tous ces élèves- là qui sont passés donc entre les mailles.
Entretien 8 : Hervé	Prévention j'allais dire : tu... des enseignants disent, enfin je prends un cas, hein ? On a l'impression que le gamin il est pas bien, il a l'air un peu énervé, donc

	je me dis avant que, connaissant les gamins il vaut mieux intervenir là et voir ce qui se passe. L'immense majorité est demi-pensionnaire. Je vais les chercher moi, grosso modo. Ou je leur dis, tu passes à telle heure. Je mets moins le caractère de, comme on a l'habitude de faire, de convocation, remise en classe. Après c'est la connaissance des gamins, hein ? Un, il y a les éléments classiques de connaissance de, j'allais dire administratif, mais ça c'est administrative, au niveau familial, leur dossier. Après y'a des éléments qu'on peut percevoir par des collègues enseignants, notamment en participant au conseil de professeurs à mi trimestre. Et après y'a mon regard. Moi j'aime bien, dans les moments notamment entre midi et deux, naviguer un peu de partout. Donc les observer. Ça c'est mon regard extérieur, et, j'allais dire et modestement différent des autres. Le CPE, il doit avoir un regard différent des autres. Quand je monte au ref, je vais les voir, s'ils font de l'UNSS, ils vont au club, même tous les autres aspects. Oui. Je vais faire un tour en perm de temps en temps. Je monte au ref. Quand il y a les activités de club, je monte voir. Alors ils ont la consigne tous d'être observateurs du comportement des gamins. Les agents de service aussi. C'est-à-dire ceux qui sont au ref, je demande surtout à ceux qui sont là depuis des années, donc de m'indiquer en cuisine, s'il en voit une, j'allais dire plutôt chez les jeunes filles, qui ne mangerait pas, ou une qui laisserait un plateau complètement vide. Voilà ce que je demande aux agents, c'est, si vous soyez ça, bon une fois je veux bien, ensuite ça doit pas passer au travers des mailles. Donc je leur demande de récupérer la carte de demi-pension. Au moins ils savent que eux ont un rôle à jouer, pas en disant je viens le reconnaître sur un trombinoscope. Voilà. En principe les gamins ne, enfin ils refusent pas de le faire. Voilà, ils disent que c'est pour moi, donc en principe c'est le, le sésame. Voilà je demande aussi aux agents d'avoir ce regard- là. j'ai tenté une expérience, le suivi par classe ; je sais pas si c'est bien efficace. Je vais essayer de faire par niveaux- Parce que je me dis que certains ont, allez en 6^{ème} ont peut-être plus de qualités pour intervenir auprès des plus petits. Et d'autres qui sont en place depuis des années, plus à même d'intervenir avec les plus grands parce qu'ils les connaissent et que s'est installée aussi une relation de confiance. Et après je m'appuie sur eux, quand on a un peu quelques éléments par un enseignant qui me dit : Ah, tiens ! J'aimerais bien qu'on, alors qu'on ait un œil vigilant. Je leur demande, d'être observateurs en la matière. Donc j'ai dit aux surveillants, vous donnez un coup d'œil, parce que moi quand je les croisais pour s'entraîner ils étaient tous là. Vous regardez à table, ou autre, donc moi je suis monté deux fois. Donc je leur demande de collaborer sur quelques dispositifs, voilà, et surtout d'être observateurs, voilà.

	Infirmière, assistante sociale, prof principal, même l'adjoint, ou principal quand il y a lieu, en binôme avec un AED aussi. Par contre quand je vois avec les parents (...) Donc le gamin, quand ça arrive, la mère sait, si je lui dis, il y a une mesure qui est prononcée le vendredi, et t'auras le travail là, qu'il se dise pas, ma mère elle travaille le vendredi... Sa mère elle dit je prendrai le soin... Après je demande à l'enseignant, s'il y a vraiment un fait marquant, de pas attendre, tu me le donnes tout de suite, comme ça si, je sais pas, moi, je prends sur le travail scolaire, je prends un exemple. Je dis dès que t'as un résultat qui est, qui est en mesure d'illustrer que le gamin, il fait...tu vois ! En fonction des, des, des gamins, et ce qui est de nature à avoir une influence sur la scolarité, hein ? Parfois c'est, c'est du champ personnel, des fois ça peut être du champ sportif, ça peut être... Je prends ces gamins que je connais. Les gamins qui ont une activité sportive intense et qui le lundi, arrivent... Donc parfois c'est des conseils allez, de bon sens et de connaissance du gamin qui t'amènent à être plus crédible. Alors dans certains cas les entretiens se délocalisent. C'est pas de l'économie mais ça se délocalise. Quand il y a vraiment une difficulté avec un enseignant, ça m'arrive volontairement d'aller dans la salle de classe. Avec l'enseignant. (...) Alors je me dis souvent, si on vient ici, le gamin se dit, tiens il a fait appel à monsieur ... ou monsieur Y, et sait que, il s'en sort pas tout seul. Me déplacer dans la salle, c'est-à-dire que c'est, c'est lui le maître à bord, et moi je donne, entre guillemets ma bénédiction [<i>rire</i>], entre guillemets. en règle générale quand je le fais c'est dans des enseignements où l'enseignant est en difficulté, voilà. Il y a un concept de subsidiarité d'autorité quoi. Là je viens, je lui montre bien qu'on est deux sur le même registre. Après pareil, selon ce que tu sais d'une situation, ce que tu veux entendre, c'est judicieux parfois que tu sois deux. Parce que t'as des gamins qui racontent aussi, euh... Ou très clair, voilà c'est souvent là avec l'infirmier qu'on dit, allez, hop ! On y vient à deux et voilà.
Entretien 9 : Bruno	les convocations d'élèves elles sont souvent initiées, euh... par le contexte classe, donc en l'occurrence un collègue, le collègue ou le professeur principal qui me fait état de, d'un souci de comportement ou d'un souci de difficulté scolaire importante ou alors d'une attitude, voilà y'a quelque chose qu'ils arrivent pas à décoder, ou alors un comportement effectivement qui est irrespectueux, mais quelque chose qui sort un petit peu on va dire de la norme des élèves qui font leur chemin etc. Alors ici l'avantage c'est que les collègues nous alertent assez

	facilement. c'est agréable pour nous d'avoir des collègues qui nous interpellent, enfin pas tous hein ! Mais qui nous interpellent : voilà y'a tel élève, j'ai du mal à rencontrer la famille, ou alors j'ai du mal à parler avec lui de son projet, il est en difficulté. ça nous permet d'avoir beaucoup d'infos et puis de suivre au mieux l'élève. Et je dirais qu'ici ce qui m'a...enfin moi dans la pratique ce qui m'aide beaucoup, c'est que pour organiser la concertation autour d'un cas d'élève, c'est pas très compliqué. Même si nous sommes nombreux, enfin y'a beaucoup de monde, y'a du monde, mais j'arrive quand même à récolter les avis de chacun et à faire prendre conscience que, voilà y'a une difficulté pour un élève et on se concerta autour de cette situation c'était une difficulté que j'avais dans d'autres établissements où euh...où le CPE, hein, était dans son bureau et gérait à lui seul ce problème. j'allais, je prenais les infos que je pouvais prendre en sachant que si on ne me donnait pas le vécu de la classe c'était difficile de l'avoir ! Au moins le vécu de l'élève. pour moi c'est une difficulté que j'ai pu rencontrer auparavant, c'est d'arriver à être pertinent dans ce qu'on, dans ce qu'on dit et dans la manière dont on a de, d'accompagner l'élève, en n'ayant pas accès à ce qui se passe dans la classe ! On arrive rapidement de manière efficace à avoir des infos, les infos essentielles, et dans la relation avec les élèves, c'est vrai que bon, eux voient que, bon, y'a un échange, y'a de la communication, y'a un échange et pour moi ça rend pertinent mon accompagnement et l'accompagnement de l'équipe pédagogique, hein certains ont cette conception éducative qu'on co-agit. Et moi je, dans ce suivi individuel je me sens plus organisateur de l'action collective pour le suivi individuel. Et moi c'est ce qui dans ce métier me plaît énormément. C'est la différence, enfin la variété des interlocuteurs et tout réunir pour accompagner au mieux un élève, quoi. Mais en tout cas quand j'ai des collègues qui participent à cet accompagnement et quand on communique, je trouve que c'est un point essentiel dans notre boulot et quand ça peut se faire comme ça, c'est vraiment intéressant. à nous d'avoir le discernement pour faire état de nos communications entre adultes ou pas. Alors peut-être d'échanger avec d'autres collègues c'est ce qui me permettrait d'aller un peu plus loin, mais dans le quotidien on a, on arrive peut-être de moins en moins à se les poser.

Donc après de trouver la solution qui va être le plus adaptée à la situation, là je pense que c'est, c'est en travaillant avec les collègues et pour le coup en n'étant pas seul dans cette décision et dans cette solution qui serait effective quoi. Et c'est là où les solutions, moi je conçois mon rôle comme ça, mais c'est de les construire avec le chef d'établissement, et puis avec tous les intervenants du, les intervenants, des collègues quoi.

bon on parle mais quand on parle on peut partir assez loin et sortir un petit peu des choses, et d'avoir le collègue, moi j'aime bien. Alors ça dépend du collègue, et il y a des collègues avec qui on n'est pas forcément d'accord à la base donc forcément l'entretien il... on s'essaie de s'adapter. Mais quand on est avec des gens, quand on a parlé de la situation d'avant et quand on a préparé l'entretien avant, je trouve que là, là c'est le mieux hein ?

Et pour l'élève, pour l'élève là on l'a fait avec une collègue, avec plusieurs collègues, hein ! Mais notamment avec une collègue où on a parlé de la situation avant, une élève qui était en difficulté, qui était un peu perdue et qui était pas motivée, on s'est parlé simplement deux trois minutes avant, et on a fait un vrai entretien où on a réussi à, voilà, à repartir sur une dynamique, ce qui devait être dit a été dit, l'élève s'est exprimé et il y a eu un vrai effet quoi ! Et je pense que seul, j'aurais pas pu avoir cet effet-là. Il fallait moi mais il fallait aussi le collègue. Et certains jouent le jeu et ça moi je trouve que c'est, quand ça fonctionne bien, quand c'est préparé a minima...(...) Ah oui, y'a, y'a, y'a un effet enfin, pas tout le temps hein, mais y'a beaucoup plus de poids qu'un adulte seul qui diffuse cette parole.

y'a deux points de vue qui quoi qu'il arrive sont différents. Mon point de vue peut-être un peu cadre, etc., et le rôle hein, du CPE qui rappelle un peu la règle tout le temps etc. Et avec l'enseignante principale, professeure principale, une enseignante et un CPE, voilà, un discours autre plus sur la pédagogie etc. et je trouve ça vraiment pertinent et je prends plaisir à faire des entretiens. D'ailleurs certains, ça se faisait pas tout le temps mais certains au début me demandaient si ça ne me dérangeait pas et au contraire je, vraiment, je...à la limite je préfère avoir l'enseignant, le PP avec moi, on parle de l'élève et je trouve ça plus percutant, quoi !

Mais moi j'attache beaucoup d'importance à ça, enfin je trouve que c'est, y'a du sens, y'a vraiment du sens. Et y compris avec les parents, quand les parents sont là, ou avec le chef d'établissement

la difficulté, c'est qu'on, du coup on maîtrise pas ce qui va se dire puisqu'on s'adapte aussi, on ne peut pas contredire et on peut là, du coup on ressort parfois légèrement frustrés de ce type d'échange.

Et même la finalité de l'échange, ce qui s'est décidé au terme de l'échange, c'est pas du tout ce qu'on imaginait et, bon, voilà quoi, pour le coup voilà c'est un type d'échange parfois, c' est plus frustrant qu'efficace , voilà, il faut aussi s'adapter.

C'est vrai que c'est la difficulté ça, au cours de l'échange de voir que, ce que dit le collègue ou la collègue, bon...

	c'est pas facile, ça. C'est pas facile ! Et là on regrette de pas être tout seul [rire]. Mais y'a quand même du bon à être , voilà, un groupe d'adultes, qui reçoit un élève ou une famille. Moi je trouve que c'est très pertinent de fonctionner comme ça, quoi plutôt que de voir un tel, un tel, un tel. On ne sait pas, d'ailleurs ça arrive, hein ? Dans tel bureau, y'a ça qui a été dit, et dans l'autre, c'est autre chose...pfouh on se donnait aussi des rôles pour revenir sur les rôles, et avec un collègue, on était alors lui (...)Mais ça sous-entend quelqu'un avec qui on échange relativement bien, un collègue avec qui on échange relativement bien, qui a une conception aussi de, bon c'est pas systématique quoi.
Entretien 10 : Sarah	la discussion, il l'aura en partie avec moi, mais il l'aura surtout avec ou le principal adjoint ou le principal. Les choses sont réparties de telle manière à ce que les sanctions soient posées par la direction et pas par moi. Je pourrais le faire, en même temps, les choses sont très clairement définies dans cet établissement Là pour le coup j'ai dégagé une personne de la vie scolaire pour le prendre en charge et toujours la même personne pour que ça ait de la continuité, que la gamine elle sente que la surveillante aussi est intéressée parce qu'elle lit. je lis ce qu'a mis la personne ressource de l'atelier relais, comme ça au moins je suis au courant de ce que fait l'élève là-bas. j'en faisais, je peux même dire presque tous les jours, quoi ! Des entretiens avec présence d'un enseignant ou... Alors ici, je le fais, ça m'arrive de le faire à la demande des enseignants. Je le fais avec l'infirmière. Je le fais aussi avec l'assistante sociale quand je veux passer le relais ; donc je montre à l'élève que, quand même, il y a une vraie relation de confiance avec l'assistante sociale et que voilà ! Je le fais avec le principal adjoint, avec le principal quand on reçoit des élèves, dans la mesure où, si tu veux je suis plus sur le terrain qu'eux. Donc en même temps j'accompagne pour soit étayer, donner plus d'éléments, voilà ! Je fais souvent des entretiens d'élèves avec une autre personne de l'établissement, mais pas forcément les enseignants. ils ne sont pas demandeurs. Ils font beaucoup de rapports, ça oui. Ce sont des élèves que je vais voir certainement avec le chef d'établissement. Mais, je l'ai fait avec des enseignants qui sont sensibles à la...enfin qui ont besoin aussi que je sois témoin de la relation qu'ils ont avec les élèves et qui ont besoin aussi que je sois témoin, si jamais il y a engagement de l'élève, que je sois témoin de ce qui va se passer, du moment présent plus de la suite de l'histoire. Pour pouvoir toujours me rappeler en me disant, lors de l'entretien avec cet élève Et qui ont aussi besoin d'un regard extérieur, voilà, que je leur donne mon avis sur l'élève, ou... Et très souvent c'est avec les professeurs d'EPS que ça se passe, tu vois, peut-être parce qu'on a à peu près la même approche des gamins, 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.

	Alors moi je communique, c'est, moi c'est la base de ma fonction dans l'établissement, de mon métier de toute façon. Je peux pas imaginer ne pas raconter ce que je fais dans mon bureau aux personnes concernées, enfin qui sont susceptibles d'être intéressées par ce qui s'est passé. 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 je te tiens informée, et je te dis ce qu'on fait, ou voilà. Tu vois, je pense que c'est important de savoir qu'il y a des enseignants, ou le personnel de direction, de savoir qui on a rencontré et pourquoi on les a rencontrés. Voilà on gagne du temps après, même dans la compréhension de certaines situations. Parfois je suis à l'initiative de partage d'entretiens avec les enseignants, parce que je leur dis, bon ça serait peut-être bien, tu veux pas qu'on le fasse ensemble ? Ils sont en général d'accord pour le faire. Mais quand je le fais, euh... c'est important que j'en informe les enseignants. Je vais faire tout ce que je peux faire, c'est transmettre. Alors c'est souvent l'assistante sociale... Donc là je me dis l'infirmière, il faut qu'elle fasse quelque chose Donc je préviens l'infirmière et je lui amène en mains propres le gamin parce que j'ai peur qu'il y aille pas. Enfin voilà, c'est très compliqué, essaye de voir quoi. Et voilà et puis effectivement il a dit des choses qui relèvent alors là pour le coup pas de l'infirmière mais de l'assistante sociale. C'est à l'infirmière de dire la famille : là y'aurait peut-être quelque chose à faire, allez voir un dermato, ou, pour l'eczéma, mais en même temps, justement on a parlé de cet eczéma et vous savez que... Tu vois, c'est une façon, c'est une approche aussi, quoi! Oui il y a vraiment des domaines où je préfère laisser faire les autres. Ça me revient après quoi, c'est pas... Et en même temps, chose qui est absolument importante, y' a un personnel hyper-compétent dans ce collège quoi ! Je le fais mais en me disant : je sais que ça va, ça va aller tout seul. Alors, je préviens la vie scolaire et je leur demande de, d'observer, de me dire, alors ils me font des retours. par exemple, tu as la cour de récréation c'est hyper-révéléateur. Donc parfois je me mets là, derrière la porte fenêtre là, et je regarde. Et il m'est arrivé d'appeler l'infirmière, alors j'appelle [<i>prénom de l'infirmière</i>], je lui dis : tu peux venir s'te-plaît ? Donc on se met à la vie scolaire : donc tu sais les vitres sont un peu teintées, on te voit pas forcément je lui demande d'observer certains élèves avec moi. Je lui dis voilà, y'a un truc

	qui va pas, quoi, c'est... Donc j'aimerais avoir plus de temps pour faire ça, vraiment Donc les professeurs d'EPS, c'est une ressource. Mais en même temps j'ai échangé avec les profs sur cette gamine qui me disaient, oui effectivement elle est très à l'aise. Oui c'est une meneuse. En techno, en cours de technologie, le prof les fait travailler en îlots, tu vois ? sur qui est l'élève, un prof de techno il peut te renseigner aussi. Quand j'en ai parlé avec le prof de techno, mais il m'a dit des choses, c'était tout juste hallucinant, quoi ! Impossible de travailler avec le groupe ! les conseils que tu peux donner à un CPE qui débute : c'est, s'appuyer sur tout ce qui existe déjà dans l'établissement Les profs, la vie sco, tu arrives la vie scolaire elle a fonctionné, et c'est pas toi qui l'as fait fonctionner. Elle fonctionnait avant que tu arrives, quoi ! Ça il faut pas l'oublier. Les assistants d'éducation, mais c'est une mine d'or, quoi, je veux dire, ils te renseignent mais, sur tout. Et moi j'ai besoin qu'ils me racontent les histoires de la cour ! Je connais même les histoires amoureuses des élèves, j'interfère pas, j'ai rien à faire, j'ai pas...Mais ils le savent, ils te racontent !

	Valeur accordée au statut de l'accompagnant dans la relation éducative : éléments de discours qui évoquent le positionnement d'autorité éducative, en conciliant le recours aux règles de vie et l'instauration d'un cadre protecteur inspirant la confiance.
Entretien 1 : Clotilde	si je sens, que, par exemple si c'est pour un enfant qui, qui a commis une erreur, qui a fait une bêtise, si je sens que, qu'il arrive pas à comprendre sa part de responsabilité, qu'il arrive pas, euh des fois il faut être plus ferme, surtout quand il s'enlise, en disant que c'est toujours la faute de l'autre, de, euh, le plus souvent, quand, ouais, quand je suis plus directive, c'est pour essayer de leur faire comprendre que stop, voilà, qu'à un moment donné c'est, c'est son comportement qui fait qu'il est là, aujourd'hui, ou qu'il est puni, c'est un moment donné, c'est quand je sens qu'il n'arrive pas à passer ce cap-là, il reste enlisé dans une espèce de victimisation, là, voilà, qui fait que des fois ils ont besoin qu'on leur dise clairement non, là, voilà, j'entends bien ce que tu me dis mais à un moment donné tu es responsable, quoi. Mais c'est euh, oui c'est quand euh, moi en général c'est quand moi je sens bien qu'ils s'enlisent en fait dans leur truc, quoi, dans leurs explications, et de toute façon si ils prennent pas, si ils arrivent pas à passer le cap, l'entretien sera pas constructif ; donc, euh, souvent, c'est ça, quoi à un moment donné ça stoppe le processus de, de je m'enferme, je me victimise, et après, euh souvent, du coup on peut revenir sur un temps constructif de réflexion sur son comportement, voilà, mais euh ça coupe court à une certaine forme de comportement en fait. Voilà. Et il y a certains entretiens où effectivement je peux aussi les commencer comme ça quoi, en étant assez ferme sur des faits

	assez graves entre guillemets, hein ! Des bagarres, ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé, où euh on va poser tout de suite le cadre, et après, après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le cadre est posé, quoi. Et il y a certains entretiens où effectivement je peux aussi les commencer comme ça quoi, en étant assez ferme sur des faits assez graves entre guillemets, hein ! Des bagarres, ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé, où euh on va poser tout de suite le cadre, et après, après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le cadre est posé, quoi. Souvent, euh, toujours, toujours, le cadre des fois on l'applique plus ou moins fermement parce qu'on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris. Y a des enfants pour lesquels on voit tout de suite que le cadre est clair, et que ils ont débordé un moment, ils en ont conscience et que, on va tout de suite passer à, au travail de qu'est-ce que j'en ai appris, comment je vais faire la prochaine fois, comment je vais faire pour réparer ce que j'ai fait et cætera. Il y en a d'autres qui ont besoin qu'on leur explique le cadre, déjà, y en a pour lesquels, d'ailleurs, on se contente d'expliquer le cadre et on y revient. Mais c'est vrai que souvent le but de l'entretien c'est d'expliquer, écouter, expliquer et aider les enfants à comprendre certaines choses, quel que soit le motif, hein ! parfois dans certaines situations, notamment lors de conflits avec des enseignants, je pense qu'ils ont raison [<i>rires</i>], intérieurement. Dans certains sentiments d'injustice etc., et au départ je pouvais leur dire, mais maintenant je ne le fais plus parce que cela ne rend pas service. Quand bien même c'est la vérité, ils se doivent de respecter l'adulte et que la vie est faite comme ça, et que voilà je soutiens plus mes collègues voilà, mais pas par corporatisme hein ? Parce que je pense que ça rend service aux enfants, voilà. (...) Parce qu'ils ont quelque chose à apprendre, oui parce qu'à un moment donné, la frustration; l'injustice, ça existe dans la vie, euh donc il faut apprendre à la gérer, il faut pas se laisser écraser, hein, c'est pas ça, mais il faut apprendre à gérer ces situations- là. Et c'est pas en leur disant oui, mon pauvre chéri, c'est vrai c'est pas juste, finalement le gamin quand il ressort de là, finalement il a quoi de plus ? A part être ancré dans son sentiment d'injustice.
Entretien 2 : Carine	l'entretien le plus classique, hein, qui fait suite à la convocation pour des absences injustifiées, des choses comme ça, où là, euh, c'est assez rapide, et assez directif. Dans le cas de l'entretien qui fait suite à ma convocation, hein, d'un élève, pour un problème d'absence injustifiée, ou d'école buissonnière, ou de problème, en termes de punition hein, parce que le problème disciplinaire c'est pas nécessairement par moi que ça passe, euh, là je suis un peu plus autoritaire et un peu plus dans le rappel des règles et voilà, hein ? Voire éventuellement je pose une punition, etcetera, si l'élève, est un récidiviste, notoire, qui ne justifie jamais ses absences, voilà. cette jeune fille par contre avait beaucoup de mal à entrer dans le cadre, à respecter un cadre, un règlement intérieur, des procédures etc., etc. (...) quand j'ai reçu cette jeune fille pour lui signifier qu'elle aurait, donc, deux heures de retenue (...) Donc, comme évidemment, il s'agissait de lui faire comprendre que... (...) Voilà, et que j'ai pas lâché, et ça a fini par, la situation devenait anxiogène et

	donc, elle est partie en courant, en claquant la porte, en pleurant, euh, voilà... j'ai eu droit à la grande scène du II, des parents, de l'élève qui est infect avec ses parents. Mais bon, dans ces cas-là moi je recadre l'élève, hein, quoi que fassent ou quoi que disent les parents, euh, j'explique à l'élève que dans mon bureau il parle pas comme ça avec ses parents. quand je dois entrer dans l'intime, là encore, je pose un pré-cadre. Je leur explique que j'ai pas de, je ne suis pas soumise à un secret professionnel mais à un devoir de réserve, que si on rentre vraiment dans de l'intime, euh, ils sont libres de s'arrêter au moment qu'ils souhaitent, de ne pas aller avant, voilà, et que si, selon ce qu'ils ont envie de me confier, c'est à eux de me dire s'ils souhaitent ou non en faire état et auprès de qui. J'explique comment je vais fonctionner, oui.
Entretien 3 : Brigitte	ce que j'aime bien, c'est, c'est voilà : on remet à zéro, tu arrives en lycée professionnel, il va y avoir beaucoup d'enseignements professionnels, donc si tu es présent, si tu es, donc, tu, tu arrives à l'heure, ponctuel et que tu travailles, moi en tant que professeur, je ferais tout pour toi ; même à répéter trois fois, et c'est ce qu'ils font. Après c'est donnant-donnant, je peux te répéter une fois, deux fois mais pas trois, quoi. on travaille beaucoup sur la notion de responsabilité. Ah ben ça y est, t'es plus au collège, t'es au lycée, donc en effet, t'as pas cours tu fais ce que tu veux, tu veux aller dehors, t'y vas, tu veux aller en ville, t'y vas, mais en tout cas tu es là à l'heure sinon tu vas en retenue. Voilà, on va leur dire un moment, que là, on a un esprit bienveillant, et ça ils s'en rendent compte, quand même, que le professeur, que ce soit moi, si on se permet d'intervenir c'est toujours et ça je le dis toujours et là, c'est pas dans un esprit intrusif, c'est dans un esprit bienveillant. je suis comme les autres adultes, garant évidemment de la bonne application du règlement intérieur, mais je ne suis pas la seule, d'accord, c'est toute la communauté, donc ça je pense qu'ils le comprennent. Donc ils nous voient aussi, une vie scolaire, on rappelle les règles, aussi on leur fait comprendre, peut-être les règles ça passe plus facilement avec leur futur travail. Donc on leur demande une tenue correcte. Vous allez vous présenter en stage, vous travaillez pendant le temps scolaire, on vient pas en tongues, en short. Présenté comme ça, ça a du sens. C'est pour ça qu'on leur a dit, c'est la règle, on arrive en cours, on mâche pas de chewing-gum. Ça, c'est, il y a la règle, et puis à côté de ça, on est attentif, à vos situations, voilà qu'est-ce qui se passe, je pense que voilà, il faut jouer sur le, voilà...(...) Je pense oui, parce que voilà, on va passer dans les couloirs, mais qu'est-ce que tu es allongé, qu'est-ce que tu fais avec ton chocolat chaud, c'est dehors, à la cafet, voilà ça ils l'ont bien compris, bon y en a toujours, hein ? Tu le répètes 50 fois, mais ça fait rien, ça fait rien, on dit bonjour, ça c'est notre rôle, bon, ça alors en effet, mais et puis même des fois je vais punir entre guillemets. Tous les matins tu arrives en retard, j'ai vu ta maman, ça fait quatre fois, bon ben maintenant tu vas venir le mercredi si tu arrives pas à l'heure. Bon ça, cet aspect-

	là, et puis je pense qu'à partir du moment où c'est juste, la sanction, la punition est juste, elle est pas contestée, même si ça les fait râler mais quelque part ils viennent. Et d'ailleurs étonnamment, par rapport au collègue. J'en reviens toujours à dire, c'est : on est là, on a un esprit bienveillant, on est là, pas pour juger, pour, mais tu peux bien constater qu'en ce moment ça va pas Moi je pense, tout en leur disant qu'en effet, alors après tu poses les choses de manière bienveillante, mais rappeler aussi qu'on est une structure, et comme dans la vie, on doit répondre, c'est pas l'anarchie. Donc y'a des règles. On est d'accord ? (...) Donc moi je peux pas tolérer, même si j'entends que ci-ça, ben que tu sois tout le temps absent, ben parce que, parce que tu es absent, tu rates les cours, tu comprends plus rien, et on s'en sort pas. Moi je peux pas tolérer que, tu parles mal à monsieur untel, euh ta ta ta, donc moi je te propose en effet, on va voir monsieur untel dans deux jours, on fait un petit entretien. Puis en général, les profs, bon, voilà, on discute, il te dira ce qu'il attend de toi, toi tu peux répondre poliment, voilà on peut dire les choses, mais on les dit poliment. Et je pense qu'il faut poser euh, tu vois. Je leur dirais ça ; je pense dans un premier temps, leur dire, y'a l'école mais c'est des personnes, on a un rôle éducatif, qu'on a un esprit bienveillant, mais que quand même on est régi par des règles, et heureusement, parce que c'est protecteur, les règles quand même. ça se passe bien, ils discutent entre eux, alors si, il y a encore des élèves au comportement, où ils laissent les plateaux, donc il y a encore du travail, la citoyenneté, hein ? Ça continue à la cantine, hein, il faut expliquer le respect des agents, voilà, on n'arrive pas devant un agent avec les écouteurs et la casquette quand ils te parlent en face, à savoir ce que tu veux manger, ça ce travail il continue toujours ; mais voilà c'est pas le même âge, quoi hein ?
Entretien 4 : Elena	En fonction de ce qui est fait, ça peut être seulement le rappel, l'explication du RI, parce que des fois en fait ils l'ont même pas lu, ou ils connaissent pas, ou c'est quelque chose de flou, ils l'interprètent mal, donc le règlement intérieur et après plus si besoin est. On leur explique aussi ça. Que, qu'on peut entendre beaucoup de choses, mais qu'on est aussi là, pour, faut leur expliquer. Dès lors qu'ils comprennent vers où on va. on lui explique que, à un moment donné on met beaucoup de choses en place pour lui, mais que on ne peut pas non plus tout accepter. Et que, quand, après ils l'entendent, hein, y'a des moments où on fait la morale pour les faire avancer, et y'a des moments où, voilà, c'est par, euh. c'est des élèves à un moment donné qui ont fait une bêtise et qui, du coup, ça y est, nous reconnaissent en tant que CPE, et disent : Ah, madame, j'ai fait des efforts, ah madame ! Ils viennent le dire. Oui voilà c'est bien. je me dis aussi parfois que, ils sont encore dans un cadre, que ce cadre qu'on leur propose ils sont capables, ils peuvent l'entendre, ils peuvent l'accepter, ils

	peuvent en faire quelque chose ; ils peuvent comment dire, se l'approprier quoi, en faire des valeurs. Ce sur quoi on s'entend pas avec les familles, parfois ça reste quand même de, de, des règles, des règles qu'on impose nous au niveau du RI du lycée mais qui sont pas essentielles. Je pense que malgré tout, nos élèves dans leur famille, les valeurs de, ils veulent tous voir leur enfant réussir aussi. Donc les valeurs de l'effort, le goût de l'effort, le goût de la réussite, le goût de voir leur enfant s'épanouir, etc., ils le veulent tous au fond. Après c'est sur des détails de règlement, c'est des valeurs, oui voilà, on n'est pas tous faits de la même façon, faut accepter ça, mais, euh, après c'est à eux d'accepter le cadre de l'école aussi Je pense, oui, qu'à un moment donné, que, euh, que Que dans le discours qu'on a, quand on rappelle un point du règlement, ou un, on le fait de façon plus formelle, oui. Dans le ton, dans les mots qu'on emploie, dans, même dans la posture hein ? ça m'a étonnée, ils attendent ici qu'on leur dise de s'asseoir ; j'avais pas l'habitude de ça. (...) Ils restent debout, ça m'a étonnée. Tant qu'on ne leur a pas dit de s'asseoir, ici, ils restent debout. Ça m'a étonnée. Tous d'ailleurs, tous. Ils sont très, sur ça [<i>rires</i>], très bien élevés. Alors peut-être parce que je venais du lycée aussi, et que, après ça se perd mais quand on rentre en classe, ils se lèvent voilà, ils ont encore ces repères- là, au collège. En tout cas ici, je sais pas ailleurs. Mais ils ont beaucoup, ce ... Ils mettent une hiérarchie, ici en tout cas, au collège, entre enseignants et ils ont l'impression que le CPE est un peu au-dessus, c'est marrant quoi Ah non moi, alors là, j'ai beaucoup de mal avec ça, j'ai beaucoup de mal moi personnellement avec les élèves qui restent debout, quand on rentre dans une classe, ça me gêne en fait. Mais après c'est comme ça. Et puis c'est pas plus mal parfois, quand un élève arrive sur un problème de comportement et que, c'est l'occasion de lui dire, non mais je t'ai pas dit de t'asseoir. Mais c'est juste pour marquer le coup en fait. Pour lui dire, là c'est moi qui décide. Tu rentres dans mon bureau stop.
Entretien 5 : Muriel	y'a des fratries. J'ai une réputation, oui c'est vrai, et puis qui m'est transmise aussi par ce que me disent les surveillants, par ce que me disent les profs et puis par ce que me disent les parents, également. Donc, je sais que je suis craint, crainte, par les gamins ; mais en même temps, je pense qu'ils savent venir me trouver quand ils ont un problème aussi. Donc pour moi c'est un métier où l'autorité est nécessaire, vis-à-vis des gamins. Dire non, c'est forcément nécessaire et pas seulement vis-à-vis des gamins. Euh...et, mais où on peut concilier quand même une bienveillance et une autorité. Ça me semble, même, pour moi, fondamental ; d'être à la fois- là pour rappeler, euh, ben les limites, les incarner même, et puis à la fois apporter une aide, un soutien, voilà. Donc y'a à la fois le rappel de la règle, que, que je fais, systématiquement, hein,

	quand c'est un gamin qui a posé problème, etc., donc le rappel du cadre. ça se termine souvent par, euh, une demande de présenter des excuses ; et pas forcément une demande de sanctions, enfin de punitions à la clé après. Je crois même que je dois être celle dans l'établissement qui met le moins d'heures de retenue, etc., hein, tu vois ! Parce que, je trouve qu'un entretien, si, s'il est bien conduit, si le gamin... il vient me voir pour me dire, ça va pas, je me sens pas d'être avec les copains, je veux pas, il est très très inquiet sur sa scolarité alors qu'il a de très bons résultats. Euh, et donc, et donc il y a une relation de confiance, je pense, qui s'est établie avec lui, J'ai pas de problèmes d'autorité avec les gamins tu vois, ils m'obéissent quand même facilement. Il suffit que j'entre dans la permanence tu vois, (...) Y'a le silence qui se fait, mais en même temps, je fais des choses, tu vois, j'anime la formation des délégués, je continue à le faire aussi, où ils me voient autrement également, je suis plus dans l'animation, dans le jeu avec eux (...) j'accompagne un voyage.(...) Scolaire, voilà, ils me connaissent autrement aussi, et c'est ça qui établit, je pense cette confiance. (...) Et surtout j'essaie d'être toujours juste. Alors après c'est tu as toujours une interprétation, de la situation, de ce que tu vois, mais j'essaie toujours d'être juste, et je pense qu'ils le savent. (...) Dans la prise de décision, dans, le fait tu vois, de les recevoir systématiquement, quand il y a un problème entre les gamins, mais de les voir séparément, et ensuite de les voir ensemble, moi je pourrais pas fonctionner autrement. Tu vois, je peux pas, euh, recevoir juste un gamin pour lui dire, voilà, t'as telle sanction, parce que t'as fait tel truc, où on n'a pas évoqué, on n'a pas décortiqué, comment on aurait pu régler autrement. Euh, enfin, pour moi, si c'est juste poser une sanction pour poser une sanction, ça, j'en vois pas l'intérêt. C'est pas comme ça que je conçois en tout cas le, le métier. (...) <i>le rappel du cadre, ce n'est pas...</i> - CPE : Ben ce n'est pas une fin en soi ! (...) C'est pour ça que je te dis, ça ne finit pas forcément toujours par une punition. Si je sens vraiment que le gamin a pris conscience de certaines choses, en en discutant avec d'autres camarades ou seul avec moi, ou quoi, il m'arrive de leur dire on en reste là pour cette fois-ci, par contre si ça devait se reproduire, là, je pourrais pas faire autrement que, d'en parler, euh, à tes parents, enfin selon la situation, ou à la direction, si ça, pour moi ça relève de quelque chose de plus grave, voilà. Mais, mais c'est pour ça, ça me prend du temps, et je t'avoue que j'ai pas beaucoup le temps de sortir de mon bureau parce que, ben des situations de bagarre, ou de conflit, tu en fais tout le temps de la gestion de conflit, tout le temps ! Et, même dans un établissement comme celui-là. Donc, donc je passe beaucoup de temps à recevoir les gamins. Donc peut-être que je lui apporte cette approche...(...)Oui, peut-être plus psychologique et bienveillante. c'est un aspect de mon métier qui me manquerait, tu vois, l'entretien ! (...) Oui parce que et c'est vraiment là que je sens, eh bien la confiance en fait que les gamins me font aussi. Même si encore une fois par ailleurs ils me craignent. cet entretien, qui était au départ je te dis, très très mal parti, a permis qu'elle se

	révèle, qu'elle me révèle des choses, et je te dis, pour qu'elle me croise hier simplement et qu'elle me le rappelle... tu vois, c'est que la confiance est quand même établie. la prof ne l'a pas voulu en classe. Je lui dis : pourquoi elle t'a pas voulu ? Et là elle me soulève ses manches ; elle avait les deux bras, écoute, y'avait pas un espace de peau qui n'était pas scarifié. on a souvent des, des révélations quand même à gérer. il me semble que tu établis du coup une relation de confiance qui permet à l'autre, qu'il soit d'ailleurs adulte ou élève, hein, de se confier...
Entretien 6 : Valérie	Alors je leur dis, hein, c'est pas parce que je ne suis pas d'accord avec ce qui vient de se passer, que je vous rappelle les règles et qu'il y a eu dysfonction que je vous manque de respect ! Au contraire je vous respecte parce que je vous le rappelle.(...) C'est souvent vécu en écho à la culpabilité, ou, comme quelque chose de, la loi qui fait mal. Alors on reparle de la loi. Parce que je représente la CPE et qu'au collège la CPE c'est un peu une tradition de fonction, quoi. (...) C'est un peu, comment dire, elle va, elle va avoir une dimension peut-être au collège, enfin toi qui a travaillé à X..., tu me dis si je me trompe, moi j'ai l'impression beaucoup plus maternante. (...) Et elle va jouer à la fois le rôle du père et de la mère. C'est-à-dire elle peut sanctionner effectivement quand il y a un problème de carnet, ou de dérapage un peu sérieux, qui, qu'elle constate ou qui a été rapporté par les assistants d'éducation. Mais elle va avoir un côté après, en premier, comment dire, euh, maternel, il me semble. Au lycée il y a pour les plus jeunes un côté maternel, parce qu'ils sortent du collège, mais après ils sont en train de devenir adultes. (...)Donc on n'est plus dans ce rapport- là. Comment dire ? Il me semble hein ? Et ne pas avoir, comment dire, ne pas avoir peur, c'est-à-dire il faut, entre guillemets hein, être une référence quand même, comme un enseignant ! Alors ceux qui ont des retards, mais, qui sont des, moi j'appelle ça des vrais problèmes de rapport à l'autorité hein ? C'est-à-dire pour moi, là ça devient un problème de comportement, c'est-à-dire on arrive en retard mais sans, sans prendre en compte mais un seul instant le fait d'arriver à l'heure. C'est-à-dire c'est un déni complet : non j'arriverai en retard et je regarde même pas l'heure, voilà. Donc c'est un comportement, à un moment donné. Donc y'a une sanction quand même, hein, la sanction elle est bien là quand même hein, enfin quand on tire trop sur la corde, elle casse hein ?
Entretien 7 : Pierre	Voilà, tout dépend un peu du personnage, je vois, mais je démarre sur la règle, mais soit pour glisser sur autre chose. Ou, ou l'inverse quand on démarre sur autre chose et pour après arriver donc à la règle. Donc voilà maintenant donc comment il va falloir faire. L'idée c'est quand même aussi de les remettre un petit peu sur leurs rails et ça c'est important aussi de le faire. Oui, la mise en confiance mais, comment dire, sans perdre de vue, enfin c'est pas pour être intrusif, être... le problème je veux pas les mettre mal à l'aise.

	A un moment donné, d'arriver à créer les conditions aussi de confiance, ben c'est toujours bien de maintenir ce lien. Donc moi, c'est, la posture c'est ça : ce regard aussi un peu de bienveillance, c'est de les mettre quand même aussi dans ces conditions-là, donc pour sortir quelque chose. Tu vas les accueillir, alors selon les situations, si ce sont des élèves exclus, là c'est pareil. Donc il faut arriver à comprendre, parce que à un moment donné, voilà, quand t'es sorti du cadre, délibérément ou pas, ben ... il faut arriver à lui faire dire ce qu'il en pense, et puis surtout comment il pense faire après pour réintégrer aussi, donc sa place, quoi. Oui, ben voilà, il y a eu une petite situation de crise, donc il faut, bah, souffler, gérer, donc lui expliquer qu'il risque quand même d'y avoir des sanctions, c'est fort possible, et que quand même le mettre toujours en perspective en disant, ben, de toute façon, il va falloir que tu continues. Parce que le but c'est quand même pas de le sortir et de le laisser et voilà, c'est fini ! De toute façon je vais les faire chercher s'ils sont pas là ! Donc après les ramener à la réalité aussi.
Entretien 8 : Hervé	Pour que ça puisse revêtir effectivement un côté solennel, mais moins, euh, allez, solennel, mais moins officiel. Les gamins quand tu les convoques, il y a un côté démarche officielle, voilà. Que tu sois dans la prévention au moins ils s'inscrivent. Si j'ai des éléments et que le gamin refuse de communiquer, à la limite j'insiste pas, par contre je lui signifie qu'à terme, on ne peut pas se satisfaire, et qu'à minima c'est soit y'a une collaboration active qu'on relève, sinon d'être dans l'injonction à un moment donné on va y venir. Alors quand on va dans l'injonction après, on est presque enclins à aggraver une situation qui peut être au départ anodine, ou solutionnée. Et selon ce que c'est, ça peut être un rappel à l'ordre. Et je précise bien qu'au départ, il va m'entendre, et que je veux pas entendre pour l'instant sa version, voilà donc. En fonction de l'entretien, c'est moi qui pose, qui pose le cadre. Voilà, avant de prendre la parole je pose le cadre. Ou si je viens d'apprendre d'un enseignant qu'il y a eu un clash, et que je veux le voir plus longuement, donc je lui, ça peut être à la récréation, hein, ça peut durer, ou entre deux cours ça peut durer, allez, vingt secondes de façon très directive, et en lui rappelant qu'à treize heures il faut qu'il soit, qu'il m'attende devant la vie scolaire, que je peux être occupé, et qu'il s'emploie pas par exemple à me dire... Et après, je, mais je prends toujours le soin quand c'est un rappel à l'ordre, de

	recadrer. Mais après ça m'a permis aussi de le notifier à la collectivité. Parce que les gamins ils se disent, ouais, c'est la fin de l'année, il parle à un prof comme ça, enfin... Il faut que la collectivité, enfin je vais pas dire la publicité des sanctions et des peines mais bon. moi je suis plutôt persuadé que, c'est quand le cadre ... Et c'est révélateur hein, ce que je dis aux AED aussi. C'est ceux qui n'ont pas été structurants, oui et qu'ils ont considéré comme, oh, ils sont sympas, ils sont gentils, ils sont sympathiques ! A la rentrée de septembre, s'ils sont plus là, ils se souviennent plus du prénom, même. (...) Par contre ceux qui ont été structurants et qui ont apporté, un, ils se souviennent, ils s'en souviennent et ils s'en souviendront toujours. Et c'est d'autant plus révélateur que quand tu demandes à un gamin, d'être dans le cadre d'un tutorat, ils vont jamais vers un surveillant gentil, sympathique ou autre. Ils vont plutôt sur celui qui... (...) Ah, qu'ils pensent être entre guillemets l'adulte référent ! C'est-à-dire qu'il structure. De temps en temps même s'ils sont en conflit avec lui, enfin quelqu'un qui est capable d'apporter. Ils sont quand même lucides, hein ! quand y'a besoin de faire quelque chose de, de nature à être porteur pour eux, ils savent vers qui aller, hein ? (...) Ah moi je pense que tu peux pas te... Enfin c'est de la démagogie de croire que... D'aucuns y verront une démarche d'école autoritaire, mais je pense que, si y'a pas de cadre tu peux pas être crédible. (...) Oui, avec l'expérience, je pense qu'un CPE qui fait ce métier, il sait que si tu ne structures, pas, les gamins ne viendront pas installer une relation de confiance. T'es en confiance quand tu connais le cadre. Ben je crois hein ?
Entretien 9 : Bruno	il y a cette relation de confiance aussi qui, où j'essaye de, d'être sur ce type d'échange, pour que si ce jour-là il a pas envie de développer ça, qu'il sache au moins que, à un moment donné, si c'est trop, il y a quand même une porte qu'on peut pousser. Alors moi j'essaye de développer ça, cet échange, cette bienveillance, tout en restant dans le cadre voilà, si à un moment donné il faut que je lui dise quelque chose de pas forcément agréable, il le sait et je lui dirai Dans l'échange y'a, y'a ça aussi dans l'accompagnement individuel pour moi y'a, y'a la dose de confiance qu'on est capable d'accorder, de faire comprendre tout en mettant des, voilà des cadres à tout ça, hein ? C'est pas une confiance aveugle, c'est pas une... Le cadre il arrive assez brutalement avec des élèves effectivement qui sont dans une démarche, un peu à la marge de voilà, on a un comportement pas adapté, le rappel, moi j'utilise beaucoup le règlement intérieur et puis le corollaire, les lois, le système légal, voilà, référence aux lois, référence au respect d'autrui, etc. Je fais souvent, dans la manière la plus directe et la plus brute, c'est cette référence au règlement intérieur et cette référence à la loi en général, voilà. Après pour certains on n'est pas besoin d'aller jusque- là, la règle c'est, c'est...

le bonjour et le code, asseyez-vous, parce qu'ils préparent l'échange. Je m'y attache quand j'ai envie de, voilà d'avoir un échange posé avec l'élève, où lui va être dans des conditions où il va pouvoir aussi s'exprimer en confiance. Et inversement, quand j'ai quelque chose d'un peu plus frontal à dire à un élève, j'aurai pas ce rituel- là. Y'a pas asseyez-vous, on va parler, etc., y'a de suite quelque chose d'assez franc. C'est quelque chose qui revient à chaque fois. J'ai deux, on va dire deux approches sur l'idée que j'ai de l'entretien.

C'est dans le cadre, quoi, oui voilà dans le cadre.

il expose son propos et il n'y a personne qui lui dit qu'un moment donné ce propos- là, il est pas acceptable. Donc l'écoute elle a ses limites aussi. C'est que bon, je pense qu'avec certains, on... bon faut, oui c'est à moduler, c'est à moduler.

on se pose la question de l'accompagnement et on dit : mais comment, comment on va pouvoir l'accompagner ? Quand on revient sur la règle et puis après on sort du cadre scolaire, c'est, c'est un individu lambda dans une société et voilà, c'est comment on va faire avec lui quoi ! Donc, et lui petit à petit par exemple, on arrivait alors que pour la plupart au début j'ai plutôt une approche, où d'abord y'a le cadre et après petit à petit on échange, avec les élèves je préfère partir comme ça pour après lâcher un petit peu avec certains, puis parler.

Et d'avoir un retour assez tranché quoi ! De dire non c'est comme ça.

on se donnait aussi des rôles pour revenir sur les rôles, et avec un collègue, on était alors lui, y'avait la famille aussi, mais on s'était mis d'accord, donc moi j'étais plutôt sur le, alors là pour le coup le rappel à la règle, à ce que risquait l'élève en termes de sanctions etc., mais vraiment dans le, dans le, très ferme quoi, tu vois. Le cadre c'est ça. Et si j'avais été tout seul, j'aurais pas eu cette approche, mais moi j'ai lancé là-dessus pour que lui après puisse reprendre un peu les choses et en ouvrant ce qui serait possible etc.

mais j'aime bien les... varier aussi la... d'être sur un ton parfois qui est pas forcément agréable, d'ailleurs je leur dis souvent. Je dis là, ça se passe bien, mais demain si j'ai quelque chose à vous dire qui est pas forcément agréable, je le dirai aussi. Et j'aime bien varier un petit peu la façon d'échanger avec les élèves. Voilà, qu'ils s'attendent à ce que ça puisse bien se passer, d'ailleurs dans beaucoup de cas je leur dis, je dis on n'est pas là pour, au contraire ! Mais ça peut aussi se passer de manière plus rugueuse et je le ferai encore une fois dans la composition. On nous étiquette quand même à ce rôle de surgé, qui n'existe plus, qui n'existe plus !

Mais je pense que dans une collectivité, dans une... faut quelqu'un quoi. Il faut quelqu'un ! Et j'accepte quand même. Même si profondément moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette image et cette conception de notre boulot mais, je pense parfois, il faut ce personnage un peu d'autorité qui n'est pas tout le temps agréable. Les élèves s'y attendent et je pense qu'il faut jouer ce rôle aussi, mais pas que. Mais pas que.

je m'attache à leur faire comprendre que ce rôle- là, hein, de de la personne qui rappelle la règle, c'est pas un plaisir, et d'accompagner un élève et de le féliciter

	pour ses notes ou pour sa réussite, c'est quelque chose qu'on peut faire aussi, et souvent je leur dis ça. Je leur dis, je vous reverrai aussi pour vous dire que c'est bien, pour vous féliciter. C'est important aussi de dire, voilà, y'a le rôle un peu rappel à la sanction etc. mais il y a aussi le rôle on accompagne, on félicite, on encourage.
Entretien 10 : Sarah	on va dire quand je suis dans la posture du, tu vois du, du surveillant général une image, j'ai aussi une posture particulière. Je sais que je peux faire peur aux élèves. Je le sais et j'en use, mais j'en abuse pas. Et là en revanche, c'est parfois, c'est joué, c'est sur-joué des fois aussi, hein ! Je peux monter très haut dans, et je peux aller très loin dans ce que je peux dire, mais je laisse pas partir un élève de mon bureau sans avoir terminé l'entretien sur quelque chose de, sur des... C'est juste pour lui dire que c'est pas ma position, c'est pas ma position de CPE qui fait que je suis euh... que je peux lui faire ce type de remarques et que ça génère parfois aussi de la colère chez moi, et ça devrait pas mais ça génère aussi de la colère chez moi. C'est pas le bureau et juste le bureau et ma posture de CPE qui me donne la force de te parler maintenant, c'est juste en tant qu'individu que je te dis les choses parce que toi aussi en tant qu'individu et pas en tant qu'élève quoi ! Et aussi en tant qu'individu tu n'avais pas à faire ça. Et c'est quelque chose, que je fais, que je peux faire tout le temps, et pas forcément que dans mon boulot ! Je tire pas ma légitimité et peut-être mon autorité de ma fonction de CPE. Je les ai intégrées dans ma fonction de CPE mais c'est aussi ce que je suis moi et je l'assume pleinement et je veux pas que les élèves imaginent que je puisse ne pas assumer ce que je dis et ce que je fais en dehors de mon bureau. Si je les croise dans la rue, je suis capable aussi de leur tenir le même discours, et voilà. C'est juste pour ça, parce que c'est important. Et c'est très bien comme ça ! Quand un élève, mais je parle toujours, j'explique toujours de toute façon, quoi. Même quand il y a des punitions de type heures de retenue, quand l'élève refuse et pense que c'est injuste, j'en parle. J'en parle avec eux. Alors il y a les élèves mais il y aussi les parents avec qui il faut parler des heures de retenue, qui refusent parce qu'ils comprennent pas.

Caractéristiques du discours sur le métier : mise en évidence des objectifs, des intentions éducatives, qui relèvent d'une volonté de cheminement avec l'élève.

	Expression des savoir agir qui relèvent d'une visée de cheminement avec l'élève dans un processus de co-construction.
Entretien 1 : Clotilde	Ah oui, ça, le sens, enfin le but de l'entretien c'est de faire comprendre pourquoi on est là et d'en ressortir avec quelque chose en plus quoi, d'avoir appris quelque chose en gros, euh, ou d'avoir progressé dans, dans la réflexion quoi. moi j'essaie toujours de leur montrer le, de partir de quelque chose de positif en fait. Dire voilà, il s'est passé ça, oui c'est pas bien, voilà, t'as débordé, ou, mais regarde quand même par rapport à la fois précédente t'as réussi à faire ça, enfin

j'essaie toujours de trouver un, quelque chose, qui, qui les positive pour pouvoir après dire [*sourire*] mais il reste à faire ça voilà t'as réussi à faire face donc y a pas de raison que tu n'y arrives pas en fait, voilà, et c'est vrai que souvent avec les enfants qui ont une histoire difficile avec l'école je trouve que ça passe mieux ça passe mieux et du coup après quand la relation de confiance s'est créée on peut aller un peu plus loin et demander des choses qu'on n'aurait pas pu demander au premier entretien quoi. Ils ont, ils vont plus loin dans la réflexion, quoi ; ils acceptent plus de la critique la remise en question car ils se sentent pas forcément jugés, donc voilà.

l'entretien qui prend un bout de temps, où on prend le temps de se poser, de réfléchir, et euh d'essayer de poser des objectifs aussi, euh quand ils sortent du bureau quoi, ça c'est peut-être cinq par jour, quoi.

En général quand c'est moi qui les convoque, je sais déjà pourquoi je les convoque et j'ai déjà une petite idée de comment je vais diriger mon entretien, même si j'y réfléchis pas forcément, je sais où, je sais comment je vais y aller et l'objectif en tout cas de l'entretien alors que quand on les reçoit sur un incident, bon ben c'est dans l'urgence on gère les choses sur le fait des fois ça peut aller très vite et puis il peut s'avérer que parfois ça révèle d'autres choses

Mais vraiment mon truc à moi, moi, c'est comprendre, enfin qu'il comprenne ! (...) Oui voilà, qu'il comprenne. (...)

En tout cas en ayant avancé dans la compréhension, parce que c'est un peu prétentieux de dire que juste dans un entretien, ils vont réussir à comprendre et il aura compris, et, et tout ça, quoi ! Voilà, mais, euh, mais oui voilà, enfin moi vraiment c'est ça, et qu'on avance quoi. Je, j'aime pas les entretiens où on est en face et l'enfant il se contente d'écouter l'adulte. Pour moi ça a pas de sens, s'il n'y a pas un échange qui se fait, ça a pas de sens quoi ! En gros on lui assène un savoir qui vient d'on ne soit où, il faut qu'il l'accepte tel que. Et en fait c'est pas ça, il faut qu'il se l'approprie en fait. Donc c'est vraiment ça, quoi, mes entretiens. En fait en gros c'est s'approprier quelque chose et le faire vivre avec sa personnalité, son individualité quoi !

Moi le but de l'entretien, c'est quand il a compris, oui, qu'il formule tout seul. Tout dépend, hein ! Si tu te retrouves dans telle, si par exemple une bagarre dans la cour parce qu'il y en a un qui lui a dit ouais, t'es trop gros, machin, voilà si demain tu es confronté à la même situation, c'est de lui dire dans cette situation qu'est-ce que tu vas faire ? Comment tu vas faire ? Comment toi tu penses que tu pourras gérer la situation pour que ça finisse mieux ? Si c'est, euh, un enfant qui vient pour un problème de, de harcèlement, et qui en a souffert, voilà, comment tu, comment tu pourras faire si un jour tu te retrouves dans cette situation-là, à qui tu vas pouvoir en parler, et comment, j'essaie que lui trouve ses propres outils, en fait. Alors les outils c'est souvent les mêmes hein, mais qu'en tout cas, lui en trouve un ou deux, ou voilà pour le travail, un problème de travail, je vais pas imposer de l'aide aux devoirs,

quand c'est, euh, de l'ordre de, des relations humaines c'est beaucoup plus compliqué, donc après ça se tire au fur et à mesure et parfois ça se tient sur

	plusieurs entretiens. alors plutôt que de finir sur du flou, moi j'essaye de finir sur des objectifs auxquels on a abouti et on en reste là pour cette fois-ci, quoi. en fait c'est juste pour, euh, vérifier que le contrat a été rempli, en gros, hein ? Par exemple un gamin où on a travaillé sur objectif ne plus se faire exclure en classe, avoir son matériel et arriver à l'heure, voilà on se revoit tel jour à telle heure, il vient, bon, euh, alors je regarde pronotes, bon ben t'as pas été exclu de cours, t'as pas eu de retard, euh voilà, ben très bien, t'as rempli le contrat ! En général j'aime bien avoir un petit retour, est-ce que ça a été difficile, mais après voilà on va pas reprendre tout ce qui a été fait avant parce que sinon c'est un peu redondant pour eux. donc le but c'est de les amener à l'autonomie et progressivement, là les objectifs se transforment en fait hein ? C'est voilà, euh, on va espacer les entretiens ; comment tu peux faire sans l'adulte ? Comment tu peux gérer cette situation- là ? Parce qu'au bout d'un moment il faut que tu saches faire tout seul, donc voilà. il faut essayer de travailler sur l'autonomie mais c'est compliqué parce que souvent qu'ils viennent me dire mais oui mais c'est vous qui nous avez dit de venir vous voir. Donc voilà, là leur faire comprendre que c'est oui, mais, le but c'est aussi de savoir faire tout seul, de savoir-faire sans l'adulte, ce qui est compliqué. (...) oui, le but c'est de savoir faire sans nous, quoi ! Là où je vais moins leur donner raison c'est voilà, en leur disant, tu as ce sentiment-là, comment tu peux faire ? Alors après soit on en conclut qu'il faudrait aller voir le professeur pour en parler. Soit on en conclut qu'il faudrait qu'on en parle à ses parents, pour qu'il y ait un RV avec les parents, mais je vais pas être dans l'empathie, voilà, non, parce que je pense que du coup ça ne me situe pas à la bonne place. Alors qu'au départ j'étais plus là-dedans, hein, parce que c'était plus la passion qui faisait ça, hein ! je me positionne différemment, parce que je, j'essaye, de, de moins proposer des solutions toutes faites, que ça soit plus, que ça vienne plus de l'enfant, même si je... ça reste directif quand même hein, l'entretien ? A un moment donné on tend des perches, on sait où on a envie d'aller, mais que l'enfant ait le sentiment d'avoir proposé lui-même ce sur quoi il va s'engager en fait ; voilà, Donc, même si c'est pas de la manipulation [rire], mais, mais on essaie de les aiguiller, voilà, et de les amener vers un chemin quoi.
Entretien 2 : Carine	après quand je reçois des parents, des élèves, séparément ou ensemble, avec ou sans prof ou tierce personne, là je suis plutôt dans la remédiation, dans, dans la recherche de solution, dans... je vais essayer de proposer à l'élève et à sa famille, toute la palette de ce que j'ai à proposer, je vais leur demander est-ce que ces jeunes filles veulent que je les introduise auprès de l'infirmière, du médecin scolaire, et évidemment je vais argumenter de telle sorte qu'elles me disent oui concernant l'infirmière et le médecin ? Après je vais leur demander aussi si elles souhaitent que j'en parle à leur professeur

	principal, et le cas échéant au reste des enseignants. Mais là par contre je vais être moins...moins insistante, parce que pour moi la priorité c'est que je puisse travailler sur ces élèves là avec l'infirmière et le médecin scolaire. De la même façon, une enseignante qui dysfonctionne, et ça c'est quelque chose de récurrent (...) et c'est pas rare que par rapport à cet enseignante je sois amenée à, à recevoir plusieurs élèves soit dans un entretien ou eux viennent vers moi pour se plaindre, (...) pour essayer de, de, eh ben de leur donner des clés, des pistes, pour subir, quoi ! C'est ce que malheureusement j'essaie de leur faire comprendre sans leur dire, quoi ! (...) Parce que cette personne elle est comme ça, elle était comme ça avant que j'arrive, elle sera comme ça après que je parte et eux aussi du coup, que c'est une personne qu'ils auront que pendant une année scolaire et que...
Entretien 3 : Brigitte	S'il me donne l'autorisation je vais le faire, et s'il me donne pas l'autorisation, bon, j'essaie de revoir le prof principal...tu sais sans brusquer les choses, mais voilà, après je lui dis tu essayes de voir, une autre approche, enfin bon. Notre rôle aussi ici, il y a un travail sur l'estime de soi ; essayer de les amener à la réussite, qu'ils décrochent déjà le CAP, un diplôme intermédiaire, après, le bac pro, et d'en faire des citoyens responsables, et ça on y travaille sur l'estime de soi qui est très important. C'est vrai qu'ils arrivent, bon c'est pas la faute au collège, hein, c'est comme ça. on essaie aussi d'éviter qu'ils ne sortent sans diplôme... Pourquoi on s'est permis, parce que, moi je veux dire, j'ai été interpellée par le professeur principal qui trouve que ça va pas, que tu es triste, que tu es fatigué, ça se ressent sur ton travail scolaire. Tu vois, on essaye pour, voilà, petit à petit, leur faire comprendre que, bon. quand même je suis là tout le temps, euh, ça me permet aussi de créer une relation de confiance, mais après en effet, moi je vais pas brusquer, voilà. Après, comme je dis : écoute, tu as l'infirmière, l'assistante sociale, on se revoit après, après on en reparle dans 4 jours, tu vois un peu ce que tu as décidé, euh, voilà. et puis après je peux aller au fond, quoi. Des fois il y a des situations, je vais aller jusqu'au bout de la situation, quoi ! Oui on travaille beaucoup sur l'orientation. On est obligés. Une fois qu'on a tout. Alors c'est vrai l'entretien moi, je fais tout pour pas qu'ils décrochent. Tout ! Pas seule, hein ! On fait tous tout pour pas qu'ils décrochent. (...) C'est l'objectif, pour nous tous, c'est éviter le décrochage scolaire, éviter qu'ils sortent, voilà. leur rappeler aussi l'objectif, aussi bien au collège, tu sais que tu as l'examen, t'as le brevet, donc on veut que tu réussisses hein, à l'école ! (...) leur dire que, en effet on est là pour qu'ils réussissent scolairement mais aussi on sait que, notre rôle, on a un rôle éducatif, avec les parents, en complément des parents, surtout bien leur dire que c'est pas à la place, on est en complément des parents, mais des

	partenaires, pour faire de toi une belle personne. Et quand je leur dis une belle personne, c'est voilà... Que tu réussisses scolairement mais aussi qui soit quelqu'un de responsable, voilà qui puisse savoir réfléchir, prendre des choses en main, déjà, leur dire. Après on peut trouver, je leur dirais, en effet tu peux trouver différents moyens, tu peux trouver avec un professeur, un temps de calme avec le professeur, si le professeur aussi, est d'accord. on cherche une solution ensemble. Donc on arrive un peu à les raccrocher. En tout cas on fait tout ! Ça c'est la devise. Pour qu'on essaye, voilà, au maximum, de les garder et de les mener au bac pro. Et en parallèle d'essayer évidemment de les aider dans leur situation sociale, au mieux, et puis aussi dans cet apprentissage de l'autonomie, dans les règles de savoir être. Donc moi ça me paraît important, [<i>sourire</i>], oui qu'ils sortent évidemment avec un diplôme et qu'on pourrait dire pour tout le monde, y a pas que les diplômes, hein ? Il y a aussi, que ce soit aussi, des gens ; moi je dis, oui, des belles personnes, moi j'ai envie que, voilà, alors on reprend, hein ! Aussi, là c'est sûr c'est épuisant, c'est fatigant parce qu'il faut tout le temps reprendre. Mais on a tous ce rôle- là et puis on le fait quoi.
Entretien 4 : Elena	il faut toujours quand même proposer quelque chose ; qu'ils ressortent avec l'impression qu'il s'est passé quelque chose. Parce que s'ils ont juste parlé et puis ça a servi à rien, euh... Euh, quelque chose de concret, qu'ils identifient comme, euh, c'est l'impression que j'en ai, hein ? Avec du... J'essaie de voir si à chaque fois je fais ça. Mais euh, il faut que quand ils ont laissé la parole, quelle qu'elle soit, il se passe quelque chose. Donc soit un entretien avec un... soit on leur redonne RV, soit on oriente vers quelqu'un d'autre, soit on met quelque chose en place, mais il faut qu'on réponde à court terme, et puis après on se laisse le temps à moyen et long terme. Oui, on laisse le temps ; oui, j'en ai une comme ça, ben on laisse le temps, pour qui c'est la maman qui est venue dire que sa fille était pas bien, et la relation de confiance a du mal à s'installer effectivement. Et d'essayer sur des petites choses concrètes d'avancer doucement, en la revoyant, en essayant de voir si ça progresse en fait. Mais là oui, c'est des, c'est, c'est, alors c'est des situations urgentes aussi, parce que c'est un élève qui va pas bien et qui risque de décrocher, mais pour autant il faut prendre le temps, de faire en sorte, voilà. Quand on essaye sur des petites choses concrètes, de faire progresser les choses, si ça marche, eh ben, la confiance peut petit à petit se faire, ils vont se dire : ah ! Effectivement il se passe quelque chose. Je suis mieux.

	mais nous l'essentiel de notre boulot, c'est que les gamins se sentent bien et qu'ils aillent vers la réussite, donc, euh, qu'ils finissent l'année en passant le niveau supérieur, qu'ils sortent du collège en étant, en ayant eu l'orientation qu'ils veulent, donc les balises c'est celles-là, c'est d'abord la réussite de nos élèves et pour permettre ça, comment faire en sorte qu'ils soient bien dans le collège, et au quotidien et dans les disciplines qui... Ça peut être proposé, réfléchi, ça peut, euh, il faut que ce soit avec leur accord en tout cas, quand on propose un entretien avec la COP, il faut qu'ils aient envie d'y aller, il faut que ça serve à quelque chose, donc c'est dans le fil de la discussion on va dire, quand on propose de l'aide en venant au soutien scolaire, quand on propose de rester un peu plus travailler en venant dans mon bureau tous les mardis, quand on propose quelque chose il faut que ce...Oui, on est force de proposition, c'est rarement eux qui décident, euh. Non, non, les amener, ben, je pense, après je sais pas, mais, pour qu'ils adhèrent, il faut qu'ils aient l'impression, il faut qu'y ait un cheminement en tout cas. Donc il faut...(...) Il faut que ça vienne aussi un peu d'eux, oui. Après comment, euh ? (...) comment faire adhérer ! Des, j'sais pas, je pense que si ils y trouvent leur intérêt, si ils comprennent que ça leur sert à quelque chose, en majorité ils adhèrent quand même. Quand ils sont dans notre bureau, c'est souvent, on, c'est souvent qu'y a quelque chose qui va pas ! (...) parce qu'on aime ce qu'on fait et, <i>[rire]</i> qu'on veut que, ça serve à quelque chose ! j'ai l'impression que, que si on a quelque chose à faire nous, c'est en raccrochant l'élève à l'école quoi. Alors on essaie que ça aboutisse, il est en 3^{ème} et qu'en septembre prochain, son but c'est un CFA, que d'ici là, le but c'est qu'il y arrive quoi. C'est compliqué, mais le but c'est de faire en sorte qu'on les perde pas, que l'année prochaine, euh...
Entretien 5 : Muriel	S'il est bien conduit, vraiment éducatif, si le gamin comprend la faute qu'il a commise, est dans une démarche de réparation, ça ne sert pas toujours, tu vois, de mettre des heures de retenue, etc. la semaine qui suit, donc je vais le revoir, pour voir où ça en est. Je verrai l'adulte avec qui il y a eu problème, ou les autres élèves. Chez les plus jeunes, généralement ça se termine par, on se serre la main. Donc en rappelant à quoi ça sert de se serrer la main. Donc ils savent ici, donc c'est un engagement à ce que ça cesse entre eux, etc., et une semaine ou quinze jours après, je les revois ensemble, ou séparément parfois, pour demander où ça en est, comment ça va, etc. il y a, voilà la bagarre entre les gamins, la dispute, ou tu dois un peu à chaud quand même, intervenir.

	c'est du suivi individualisé au long cours là, que tu, qu'on met en place Moi je l'aborde avec le gamin. Enfin, j'essaie déjà de lui faire, à lui, prendre conscience. Je veux pas, non plus, induire les choses Donc là en général je demande au gamin, est-ce qu'il veut en parler lui, ou est-ce qu'il préfère que ce soit moi qui en parle. Souvent il me demande d'en parler moi. Alors après quand il est là, je me mets quand même d'accord avec lui, sur ce qu'on peut évoquer, parce que parfois, quand tu fais un entretien comme ça, ça va loin vers la confiance quand même, et son ressenti, etc. ! Il a pas forcément envie que tout soit dit, ou pas. et donc c'était plus dans : le dynamiser un peu, lui faire prendre conscience que ce qu'il avait vécu hier, c'était pas forcément quelque chose de grave, mais sans que ce soit moi qui lui dises, bon allez, c'est pas grave, hein ! Tu vois, c'était pas lui dire ça, non plus... (...) C'est de lui faire prendre conscience. Déjà pointer toutes les choses qui n'allaient pas selon lui. Pointer toutes celles qui vont bien aussi. Euh, et au final, euh, ben il était plus requinqué, ça allait mieux. il pourrait passer sa journée dans mon bureau, tu vois où tu lui tiens la main pendant qu'il pleure, quoi ! Mais, qu'est-ce que tu lui apportes- là ? Enfin à mon sens, rien ! On fixe des objectifs. Si par exemple, les profs ont noté, que c'est, je sais pas, du bavardage, ou qu'il n'a pas les affaires, etc. Donc pour la semaine suivante, le vendredi. Donc je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine. Qu'est-ce que tu en penses, où est-ce que tu peux t'améliorer ? Et en fonction de lui, les endroits qu'il pointe, bon ils sont pas bêtes en général ils savent, et on fixe ensemble les objectifs pour la semaine suivante. Donc si c'est pas de bavardage, si c'est pas de matériel en anglais, voilà. - Interviewer : <i>Et qui est-ce qui les formule les objectifs ?</i> - CPE 5 : C'est lui. (...) C'est lui à partir de ce que les adultes, évidemment, ont pointé. Alors c'est pas se confier, moi j'ai pas d'intérêt à ce qu'on se confie à moi pour se confier à moi, c'est pas ça le but, hein. Le but c'est que derrière, ça aille mieux, voilà et qu'il y ait en tout cas une personne qui soit en mesure de les entendre.
Entretien 6 : Valérie	Donner du sens, voilà.(...) D'accompagnement, voilà. on a mis en place, une espèce de soutien sur l'organisation, sur la méthodologie, donc en sachant que tous ne suivent pas non plus, ne sont pas rigoureux, sur les, je te donne un rendez-vous et hop, tu viens ! Avec ... [<i>l'assistant d'éducation</i>] on a dit on lâche pas, C'est quand même l'intérêt majeur, c'est qu'ils bénéficient de leur heure de cours.(...) Et qu'ils passent leur bac et qu'ils soient heureux devant leur résultat

	d'examen, dans leur poursuite d'études, dans leur maturité d'élève, enfin voilà, dans leur vie tout simplement. Le contexte large, on va dire, et après on revient à l'incident, et progressivement on arrive, alors je dis toujours, hein, ça, ça doit permettre d'imaginer, pour l'élève, une autre façon de gérer, euh, ce, ce qui est difficile pour lui, ce qui est trop lourd. Ils peuvent faire ce qu'on fait dans la vie habituellement, faire un bilan un peu des plus et des moins de sa vie, ou de sa scolarité, de son projet, ou de, d'un domaine plus large ou plus spécifique, et dire ben voilà, là ça va pas, là ça va pas, ou là ça va bien, là ça va bien, et moi j'ai envie d'aller vers là, voilà. Et comment je peux y arriver ? Comment je peux y arriver ? Et est-ce que j'ai envie d'y arriver ? Voilà. Se confier à quelqu'un d'autre. L'essentiel c'est que, il ne garde pas ça comme une soupape, enfin comme une cocotte-minute. Le truc c'est d'éviter qu'il passe à l'acte. il faut que l'élève sente la ligne, quoi, le sens, hein ! Et qu'ils puissent être préparés aussi. Enfin, c'est une question là-aussi, quand on parle de respect, c'est aussi une question d'acquisition de la maturité. Je peux avoir confiance en moi parce que, voilà. Ce que je peux : exprimer quelque chose qui me tient à cœur. Et donc c'est à nous à le ramener progressivement à une certaine ... (...) Une certaine norme, voilà. Donc ça se fait pas en un jour, hein, forcément. Alors, pour la ponctualité, euh, d'abord on essaye de comprendre ensemble la situation. C'est-à-dire on est à deux sur la question, l'élève et moi, et on essaye de comprendre : le lieu géographique, les horaires de car, donc on va sur le site de la CPA, on, on voit avec les parents aussi. Est-ce qu'il n'y a pas un problème d'organisation du matin ? On voit avec l'élève aussi. On lui demande de prendre en compte. c'est à lui de travailler, de réfléchir et c'est comme ça qu'on est vivant. Enfin il me semble !
Entretien 7 : Pierre	le mettre à l'aise et le mettre en situation de, de faire un peu des choix, des choix plus éclairés. dans l'entretien c'est quand même aussi de, peut-être de lui donner un petit peu des clés, pas forcément aussi sur l'enseignement mais justement pour réussir l'enseignement faut quand même être a minima un peu, un peu structuré dans sa tête, et puis être équipé sur le plan relationnel et social quoi, hein ! Et là, je pense à ce gamin, où j'ai quand même réussi à lui faire entendre, et il est allé voir donc l'infirmière, donc l'infirmière a pris des contacts, aussi donc avec la famille pour engager une thérapie.

	c'est-à-dire qu'il faut l'amener parce que évidemment tu peux pas dire à un gamin, euh, toi, tu, t'as besoin de voir un psy, quoi ! Donc lui faire entendre à nouveau que pour réussir sa vie, pour réussir ses études, il faut quand même aussi poser son sac quelque part parce qu'il l'a jamais posé avant. Et que, ou il l'a enfoui quelque part quoi, mais c'est la vie quoi, en clair, mais bon, les gamins sont aussi, même moi hein! Il faut sentir aussi quand, quand ça leur appartient, ou des choses un petit peu lourdes. Je suis pas là pour tout savoir, quoi je, je, juste qu'ils me donnent un petit peu des clés pour que je puisse aussi les aider ! Faut qu'ils sentent aussi que, t'es en capacité de, de les aider, quoi ! Discuter avec quelqu'un qui t'apporte rien, t'as pas forcément envie de lui parler ! Donc il faut bien aussi que tu leur montres que, ben qu'il y a moyen aussi de trouver des solutions, quoi. Tu vois, ça c'est aussi cette relation de confiance, c'est toujours l'image qu'on renvoie, et de cet adulte aussi : ben si t'as des soucis, je veux te dire moi j'en ai pas. Enfin j'en n'ai pas, je... (...) Tu vois donc c'est ça, qu'il faut leur faire sentir. Que tu es en capacité quand même de leur apporter quelque chose, quoi hein ? Non on ne peut jamais les imposer ! Les imposer, euh, enfin ! Tu les imposes d'une autre manière, enfin, bon, par exemple, pour le remettre entre les mains du médecin, je l'ai fait avec lui devant lui. (...) j'ai dit, ben voilà, je crois que, il faut quand même que tu parles à quelqu'un du métier, et le médecin peut t'aider quoi ! Bon, donc si ça ne t'embête pas, j'aimerais bien appeler l'infirmière pour lui en parler, pour qu'elle puisse voir si elle peut te recevoir. Donc on enclenche un processus. Donc, euh, faut le faire à chaud, là ; il est d'accord, je le fais. je l'ai revu dans un contexte , parce que son problème il ne va pas se régler comme ça, du coup à nouveau c'est un contexte de crise, Parce que là aussi, il y a leur vécu, hein ? CPE ils en ont peut-être vu ailleurs et ça s'est peut-être pas très bien passé, donc, comme les enseignants, hein, c'est souvent le cas hein ? Restaurer un petit peu cette relation avec l'adulte, ça passe par là hein ? Des fois y'a des gamins qui se butent contre des profs, même des parents se butent contre des profs parce que, parce qu'ils ont tellement mal vécu ce moment que forcément t'arrives, t'es pas dans les meilleures conditions. (...) Après, après je les reprends souvent. Je pense à un, là aussi, ça c'était en début d'année, c'est vrai qu'il ne sortait rien, rien de rien. Réponse lapidaire, oui, non, truc, bon. Et puis bon après j'ai vu la maman, effectivement. Donc, lui il est revenu me voir plusieurs fois. Il est un petit perdu aussi dans ses études, sa formation, d'ailleurs il a un petit peu décroché. Et je l'ai revu la semaine dernière. Ce qui est bien c'est que, il vient, tu vois au lycée. Il vient pas forcément pour le lycée, mais il vient ; il vient chercher des infos, Donc lui, je vois qu'il revient, bon pour l'instant il n'y a rien de décidé mais régulièrement. les élèves que tu mets en parcours, ben il faut quand même après derrière, tu vois, les accompagner.

	faut pas les lâcher, faut les accompagner.
Entretien 8 : Carine	A minima c'est plus structurant. C'est une forme de cohérence.(...) c'est leur faire part, ça a plus de sens que. Moi, que ce soit jeudi ou vendredi, pour moi...Enfin ! Je prends des cas de cet ordre- là... Des enseignants qui sentent que le gamin est en train de, un peu relâcher, non non, euh, je continue je fais toujours mes devoirs. Enfin bref. Donc je dis qu'il vaut mieux avoir le courage de... (...) Dire les choses plutôt que de s'enfermer dans une logique qui à terme va dégénérer. je suis un non partisan farouche de l'excuse voilà. (...) Ce que je leur dis souvent, des fois ils me disent je m'excuse. Je leur dis toujours : l'excuse, c'est pour un acte involontaire. J'essaie de les amener sur, et je suis, et je le répète, moi, quand j'entends des profs, ils me disent, tu sais, un rapport et : qu'il s'excuse. Ah c'est un truc ! Ouais, ils font et y'a des enseignants qui disent, bon il s'excuse ! Il me fait une lettre. Je dis, ouais, il va te faire une lettre, mais il est... Moi je pars toujours du principe que, ils assument les actes, et si ça se fait naturellement, voilà, si le gamin, sans qu'un adulte dise quoi que ce soit, le gamin une heure après il va la voir, seul, en ayant pris conscience, ça me gêne moins. Que la structure dise, l'excuse fait partie de la reconstruction... C'est un peu pour se donner bonne conscience. (...) Dans une structure telle que la nôtre, t'assumes ! Dans la société il te faut assumer. Là tu dois faire ton travail toi comme moi, je dois faire mon travail. Je peux pas me retrancher derrière l'excuse. J'assume.
Entretien 9 : Bruno	l'enjeu de pouvoir les accompagner dans l'échange que j'ai avec eux un travail de CPE qui n'a rien à voir avec ce que j'ai pu connaître puisqu'on est quand même moins sur le rappel de, de la règle, hein ? Le rappel aux bonnes conduites attendues, on est plus sur un accompagnement de projet scolaire, des résolutions de soucis passagers et puis de développement de projet, hein. Je pense qu'ici on est surtout là-dessus, projet citoyen. Eh oui, et puis c'est plus que ça, c'est, j'essaie de leur faire comprendre que, parce qu'ils vont réussir à jouer ce rôle de la meilleure des façons, ils vont pouvoir s'affirmer vraiment singulièrement, parce que certains, voilà, ont envie de faire plein de choses mais sur le moment ne trouvent pas de lien concret avec leur projet, forcément ! Donc cette approche moi, me permet d'essayer de leur faire comprendre que bon voilà, c'est une composition qui permet après de faire vraiment ce qu'ils ont envie, quoi. voilà, ça leur permet de se décentraliser un petit peu de, de cette position d'élève etc., de prendre du recul, et pour certains voilà ils voient où on veut en

	venir. après on peut pas contrôler toutes ces images qu'ils se font. Mais plus on essaie de, d'y réfléchir en amont, je pense que plus on arrive à être pertinent dans le suivi. (...) En tout cas je trouve que dans notre boulot c'est bien de se poser ces questions-là, sur ce qu'on renvoie, l'image qu'on renvoie. L'idée c'est que les solutions, elles viennent d'eux, tout du moins qu'ils aient l'impression que ça vient essentiellement d'eux. Que la solution elle s'impose le moins possible à lui, je pense que de toute façon, voilà hein, on sait comment ça fonctionne aussi. Quelque chose qui vient de ... Et, et des solutions je pense qu'effectivement quand l'élève vient me voir, il a envie que je lui en donne. Donc parfois y'a des choses qui sont irréalisables, mais je vais lui dire quand même, je vais lui proposer quand même. Histoire de lui dire les champs du possible et les champs du peu possible. Mais, mais je pense qu'effectivement l'élève qui interpelle un CPE, il a aussi envie d'être aiguillé quoi. Et puis petit à petit peut-être après, dire ce qui va être possible, ce qui va pas être possible. Mais effectivement, les solutions, moi, l'élève qui vient, il a envie d'en entendre quoi. Mais j'en propose beaucoup hein, des solutions, à des élèves qui sont complètement perdus c'est vrai. Parfois certains c'est ce qu'ils veulent, d'autres ça les perd un peu, mais si, cette proposition de solution pour moi doit s'accompagner de, de rencontres ultérieures pour voilà, accompagner quoi, d'un échange... Je pense qu'il faut que ce soit concis, enfin moi je le conçois comme ça. Et si certains, c'est la difficulté, c'est à nous de décider aussi l'élève qui a envie aussi que... voilà de prendre le temps de parler, à nous de déceler un petit peu, mais j'ai plutôt tendance à dire : on se revoit. Et si l'élève revient je sais que, il ou elle revient, mais pas faire durer, voilà. Un élève, j'ai toujours l'impression que pour lui c'est quelque chose de, comment dire, faut, ben faut pas que ce soit une forme de violence quoi, tout simplement ! D'ailleurs souvent au terme des échanges je leur dis, bon je leur donne une date, on se retrouve à telle heure, tel jour, dans deux semaines, le fixer des échéances, c'est ça. Ouais je fais beaucoup ici avec eux. Je leur dis voilà, dans deux semaines ou avant les vacances, on se revoit, et puis on reprend, et petit à petit, voilà le cheminement, l'accompagnement, je le fais comme ça aussi. Au fur et à mesure des échanges, de les rendre un peu, de les rendre autonomes, de viser l'autonomie même si bon, ça ne se décrète pas l'autonomie ! Mais l'idée c'est un peu ça. Enfin moi j'essaie vraiment de les amener à ça pour certains.
Entretien 10 : Sarah	En tout cas moi, j'ai une posture complètement différente si c'est un entretien suite à un rapport, si c'est un entretien pour des problèmes de, euh, d'apprentissage, parce que on est sur ça maintenant nous aussi beaucoup, hein. Essayer d'intégrer un gamin dans un dispositif qui pourrait l'aider à progresser, ça aussi ma démarche est totalement différente. je reprends l'exemple de la gamine que j'avais tout à l'heure : de la bienveillance, j'y vais doucement, tu vois un peu maternante avec une élève de

	6^{ème}. Quand je souhaite que les élèves soient inscrits sur le dispositif et qu'ils en ont pas vraiment envie, je suis là pour les convaincre de l'utilité. Mais j'essaie pas de les convaincre uniquement pour les convaincre. Je fais le lien avec les notes, euh donc, je reprends, je vais sur pronotes, on regarde les notes ensemble, on en parle, je lui demande de faire quand même une autoévaluation. j'essaie d'éviter des attitudes et des postures de décrochage chez les élèves. Donc faut absolument que j'arrive à les convaincre du bien- fondé de...des dispositifs qu'on leur propose. Donc je force jamais trop la main des élèves mais j'essaie quand même de les convaincre, hein ! Donc j'ai toujours un peu des stratégies pour ... je fais pas tout par le biais de l'entretien. je dis à la surveillante : tu prends en charge l'élève et tu lui demandes de choisir un livre sur les quatre. J'impose pas de lectures, je lui demande de choisir. (...) on est vraiment sûr de la punition qui aide les élèves à se construire et à réfléchir différemment. Alors ça c'est, je ritualise, tant qu'il y a la fiche de suivi pour qu'on puisse faire une lecture de la fiche de suivi, voir les progressions et voir les limites de la fiche de suivi, on le fait ensemble. Et, et aussi je le fais tous les mercredis matins avec un élève qui est en atelier relais. Ça, ça c'est un entretien régulier que j'ai avec, avec cet élève, et je pense que c'est extrêmement important, et je fais en sorte qu'il y ait jamais de flottement dans ces moments de présence dans l'établissement. Il faut vraiment que ce soit cadré, que ça passe vite, et qu'il y ait toujours un adulte en face de lui. Mais tous ces moments que je passe avec lui, je le ramène toujours à ce projet d'orientation qui demande à la fois qu'il avance, qu'il progresse dans l'acquisition de ses compétences, et aussi qu'il ait sur son bulletin des appréciations plutôt positives, voilà. Donc je le décourage pas en lui disant : il en va aussi de ta volonté de, de renvoyer quelque chose de positif de ta présence en classe, quoi ! si tu veux les connaître les élèves, quoi, il faut que tu les voies, mais de partout !

	Capacité à repérer les besoins de l'autre
Entretien 1 : Clotilde	tout dépend effectivement de l'enfant qu'il y a en face. Ya des enfants pour lesquels on sent qu'ils ne veulent pas parler parce qu'ils peuvent pas, à ce moment précis c'est pas possible, ils sont trop submergés soit par l'angoisse soit par la colère la peur, enfin plein de choses, donc moi dans ces cas- là, je leur propose d'aller faire un tour et euh de différer l'entretien carrément. Je pense que, il se limite quand même, parce qu'à un moment donné les

	enfants ilsaturent. Mais c'est pas, c'est à dire, je dirais que la moyenne c'est entre quinze et vingt minutes. Euh ... maintenant il a pu m'arriver de faire des entretiens de trois quarts d'heure, avec des enfants qui en avaient besoin, et qui étaient particulièrement mûrs, sauf que, au bout d'un moment on tourne en rond, ou alors ils ne sont plus disponibles pour la réflexion. Mais c'est peut être aussi plus court, parce qu'on sait que cinq minutes ça suffit et qu'à ce moment-là il faut poser les choses ou bien parce qu'on a déjà vu avant et qu'on sait qu'à ce moment-là il faut juste une petite piquêre de rappel. Déjà ils sont moins interactifs, ils... On se rend compte, que c'est plus nous qui parlons, on parle, on parle. Eux ils sont moins dans l'échange, le regard est plus fuyant, hein, ils commencent à regarder par la fenêtre, ou bien il touche son sac, euh voilà, c'est des petits signes qui font que là on sent que, là ils décrochent Des fois, dans des cas de mal-être j'aime bien les revoir quand même pour faire le point sur la semaine, voilà. y a ceux qui recherchent la relation individuelle et qui, euh, qui ont besoin d'être écoutés, et qui ont besoin d'une béquille en gros, hein ? Et qui sont tout le temps en demande d'entretien et de valorisation voilà, quoi, ils savent plus faire tout seul. (...) moi j'ai des gamins, des groupes de gamins, je les vois huit fois dans la semaine, quoi ! par exemple quand on leur dit, euh, voilà, il faut pas que t'aïlles trop loin, tu peux faire tout seul t'es pas obligé de me solliciter à chaque fois, y en a ça les blesse, on sent que, parce qu'après ils rentrent presque dans une relation d'affect, quoi, donc il faut faire attention. ça je l'ai beaucoup eu cette année, hein ! Des petits qui n'arrivaient pas à se sortir de ça. oui, ils étaient partis, enfin je sais pas, particulièrement petits, particulièrement immatures, beaucoup dans l'affect, et euh, et c'est peut-être aussi la particularité du collège qui est particulièrement hétérogène. Donc du coup c'est vrai que j'ai énormément travaillé là-dessus en début d'année. Sur, euh, il faut anticiper les conflits, il faut en parler, La grosse structure aussi. Ils ont besoin d'être sécurisés donc peut-être que une fois qu'ils ont investi un adulte, c'est un repère et quand ils ont besoin d'être sécurisés ils vont le voir, voilà, et euh, comme nous on est assez disponibles, en général on est assez souvent là, donc voilà, ça les sécurise donc c'est aussi pour ça que quand on leur dit faut savoir faire tout seul, c'est un peu difficile pour eux, faut les accompagner quoi.
Entretien 2 : Carine	donc l'élève toute timide et toute renfermée, et donc on le sent bien hein, que depuis la seconde on lui a dit tu feras S ma fille, et qu'elle a deux en maths. (...) Qu'elle aura pas son bac, et qu'elle est en souffrance,

Entretien 3 : Brigitte	Voilà, alors là je ne le fais pas tout de suite au moment même parce qu'il faut que la mayonnaise elle retombe, le professeur est à fond, l'élève est braqué, donc, j'écoute l'élève, très bien, le professeur va venir après, très bien, et puis je propose quelque chose. Et puis je dis bon, on se voit tel jour, on convoque l'élève, et puis en général deux jours après, ça va mieux, quoi. (...) De mise au point, en effet c'est pas vraiment un entretien. Mais ça peut révéler quelque chose, quand même. Moi je pense qu'y a eu quelque chose de grave avec le beau-père tu vois, à demi-mots on a compris (...) il y a eu une histoire lourde quand même, on sent qu'elle veut pas parler, l'élève il vient, en larmes [<i>imite l'élève pleurant</i>] ; bon là je vais lui dire viens, on va discuter, qu'est-ce qui s'est passé, bon écoute OK, j'ai entendu ce que tu m'as dit, je dis : « tu sais j'attends monsieur untel » Il va pas tarder à arriver !
Entretien 4 : Elena	Y'a un peu les deux, du ponctuel, de l'urgence, du ponctuel lié à un besoin, j'sais pas des fois c'est tout simple. Et y' a des élèves signalés soit par des enseignants, soit , là on est à la fin, on a fini le 1er trimestre , donc les élèves en difficulté on commence à les, quoi, on les a identifiés, donc y'en a pour qui il y a un suivi plus approfondi, on va dire, beaucoup de motivation, euh, ..., c'est beaucoup ça je trouve, ici, en 3^{ème} en tout cas , y'a beaucoup, beaucoup d'entretiens de suivi d'élèves pour de la motivation, pour qu'ils tiennent bon, pour que les objectifs qu'ils essayent de se donner... Ça peut être un incident en classe, qui, qui permet le constat d'une situation d'élève en échec en fait. (...) Je pense à un, particulièrement et qui au travers de l'entretien, euh, a eu besoin de, quoi, la parole s'est faite facilement, et j'ai senti à un moment donné que, ça servait à quelque chose. Et après ça peut être une demande des élèves aussi, y'en a qui viennent parce qu'ils se sentent, euh, baisser, quoi, ils sentent leurs résultats baisser ! y' a l'entretien et puis après on continue à y penser, quoi, ça s'arrête pas au moment où il sort du bureau quoi ! (...) Donc on, on leur dit toujours, euh, je finis toujours l'entretien en laissant, euh, la porte ouverte, soit sur une autre, soit en leur disant de revenir s'ils en ont besoin, ou que si moi j'ai besoin de leur donner une information je les convoquerai, car on n'a pas toujours une réponse, euh, et puis des fois il faut du temps quoi ! Ah je lâche jamais [<i>rires</i>] je lâche pas l'affaire ! Ça dépend des problématiques aussi, c'est pas, je sais pas, ça va dépendre, est-ce qu'il y a une urgence, est-ce qu'il y a une difficulté essentielle, ou est-ce que c'est juste quelque chose de plus anodin, ou... pour ceux pour qui il y a besoin d'un suivi, c'est souvent qu'y a quelque chose qui faut changer, quoi, pour qui... Alors si c'est juste un problème de comportement ponctuel, un moment

	donné, ben voilà, on répond. Si il ne se passe rien d'autre, ça s'arrête là, mais du coup c'est plus du suivi d'élève. Ou on jette un œil de temps en temps, si c'est pas à nouveau signalé c'est que c'est réglé. Ça peut arriver. Si ça devait se reproduire, une fois, deux fois, trois fois, c'est que effectivement, c'est que, y'a souvent autre chose, c'est toujours lié. Après on se rend compte, ah, les résultats ne suivent pas, y'a un peu un peu d'absentéisme, ou y'a, mais souvent c'est lié à quelque chose, qui, si ça se reproduit c'est que c'est lié à quelque chose qui va pas. déjà euh, des choses basiques, hein ? Fille garçon, l'âge, le niveau, un petit 6^{ème} et un grand de 3^{ème} réagissent pas de la même façon. Qui ils sont, quoi en fait. Ce pourquoi ils viennent,
Entretien 5 : Muriel	quand je suis arrivée, il était complètement comme ça [<i>mime la posture de l'élève</i>], et recroquevillé comme ça, et par la connaissance que j'ai de lui, moi je suis arrivée y'avait aussi trois gamines qui étaient victimes, tu vois, et qui étaient très, très émues de ce qui leur était arrivé, qui avaient pas réussi à en parler à la maison. Ce qui était quand même assez révélateur de ce qu'elles avaient ressenti Et y'a une gosse, moi, qui m'a beaucoup émue. Enfin c'est sa maman, Mais, mais là, moi j'ai senti à un moment donné que ces gosses avaient besoin, voilà que ce soit officialisé pour elles aussi, il leur était bien arrivé quelque chose ce jour- là. cette colère vis-à-vis de la surveillante, c'était un moyen de ne pas être en colère vis-à-vis de son père. Et surtout, moi, ce qui m'a émue chez elle, c'était : mais comment voulez-vous qu'il fasse ? Il est obligé de me frapper. Elle a toujours vécu ça. elle claquait des dents mais pas de froid, quoi, mais nerveusement, elle était très mal Finalement je me suis assise à côté d'elle et je l'ai prise contre moi, là tu vois, c'était. Je le fais jamais car t'as une distance à avoir, etc., mais il y a des situations où tu sens que le gamin, il va tellement mal, tu vois que, enfin moi je le sens comme ça ; pas seulement en tant que CPE, en tant que mère, hein ? (..) Et cette gosse elle avait besoin, à mon sens- là, d'être un peu contenue et d'être réconfortée, quoi, tu vois ?
Entretien 6 : Valérie	les entretiens individuels, c'est là, on touche le point sensible, hein, des, des, comment dire, des points hauts ou des points bas, des points forts ou des points faibles. Quand, par exemple un élève traverse un moment de crise, ce qui est la période de l'adolescence avec ses allers retours, hein, toujours pareil entre l'interne et l'externe, et quand ça va pas, il faut savoir donner une réponse juste, voilà. Une réponse juste, c'est, parfois ça peut être infime. C'est-à-dire à l'entrée du lycée, un petit moment de discussion et puis on voit

	comment évolue la situation, mais ça peut être aussi, à l'issue, si on prend l'extrême, un décrochage scolaire sur le plan de l'assiduité, sur le plan des résultats scolaires, sur le plan de... Comment se sent l'élève. Est-ce que vous avez bien dormi... Souvent on le voit au teint, hein, on sent si la personne est bien ou pas. Donc on regarde surtout les lundis matins, par exemple voilà, ça c'est les entrées de lycée, voilà. Et puis après il y a les incidents ponctuels, qui font que ça va appeler, à parler, à ... Y'a des groupes d'amis par exemple, on va sentir un moment de décrochage parce qu'il y a une rupture dans la classe, ou des choses qui se voient pas, comme des rapports sur les réseaux sociaux, hein ? Il y a quand même des indicateurs, quand même hein ? Sinon, la nébuleuse ferait des choses un petit peu, un petit peu, comment dire, non sérieuses en fait. Non y'a des indicateurs, des indicateurs, quand même, la base c'est le retard, l'absence, les 1ères étapes c'est la ponctualité, voilà. Moi j'avais constaté qu'il y avait des effets entre la ponctualité par exemple et ceux qui pouvaient consommer aussi, par exemple. Il y a un lien. Alors c'est très difficile de mettre des preuves dessus, mais c'est vrai qu'on retrouve toujours, la consommation et la ponctualité, il doit y avoir un effet. (...) Bon les premiers indicateurs, c'est sûr c'est ça. La ponctualité, l'absentéisme, voilà. Les manières aussi de justifier les, les mots. Le contenu des motifs, enfin tout ça ce sont des choses, voilà. Et après selon les niveaux, par exemple un élève de 1^{ère} qui va aborder sa terminale avec des notes de français un peu catastrophiques, il va partir avec peu de confiance en lui aussi. ne pas attendre que l'absentéisme soit trop grand. Ne pas attendre, par exemple là, il y a eu des observations en début d'année, des choses comme ça, je tenais à voir les élèves, voilà. il arrive chez nous, ben on le voit au teint, pas bien. Euh, il ne faut pas attendre, deux semaines trois semaines, quoi, là ça va très vite. Mais à l'heure actuelle, un élève, c'est tout, tout de suite. (...) Donc, euh, si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite. (...) C'est pas demain, c'est tout de suite.
Entretien 7 : Pierre	j'ai bien compris qu'il avait pas du tout effectivement l'intention d'apporter la réponse que lui demande son père. (...) il a raté son année mais je pense qu'il a fait tout ce qu'il pouvait pour la rater. Donc après le travail il est avec le père, si tu veux ! Y'a des gamins, qui, j'en ai un là, qui a, bon, là tu vois la priorité pour le coup, ce gamin qui est pas du tout en échec mais il se retrouve dans une classe où il se sent mal à l'aise, il se sent tellement différent des autres. (...) il a pas, on va dire, le profil lycée pro hein ? (...) les gamins, les autres lui font bien

	sentir. (...) ce qui lui pèse c'est la différence avec les autres. Il y a quand même quelque chose de beaucoup plus lourd, hein, j'ai bien compris, parce que, à un point où il peut quitter le cours, une fois il s'est effondré. Donc là, je me dis, qu'est-ce qui est important ? Ce n'est pas de le raccrocher sur ce qu'il vit, peut-être lui dire, le faire accompagner, Voilà, ce n'est plus supportable, et là c'est du médical, tu sens qu'il vient chercher le, il vient chercher un petit appui quoi tu vois ? ça tu le sens, déjà oui la situation fait que, déjà à quel moment il se présente, et pourquoi. Après selon, selon les individus, parce qu'il y a aussi des habitués, donc après ceux-ci tu sais que tu peux décaler mais voilà ! Déjà sur une première approche, j'essaie de pouvoir les accueillir, hein, même si j'ai un tas de choses à faire, d'ailleurs je le fais mal, après le reste [rire], mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi de le faire. Et puis je vois si c'est sérieux ou pas, urgent, voir ce qu'il y a derrière quoi, tu vois ? souvent c'est d'être un interlocuteur, parce que le décrochage les absences parlent d'elles-mêmes.
Entretien 8 : Hervé	il y a les entretiens à la demande de certains personnels, et après à mon initiative dans une démarche, j'allais dire, de prévention ou de, j'allais dire, d'anticipation. Anticiper ça veut dire que : connaissant les gamins, hein avec l'expérience, certains quand, au terme du premier trimestre, souvent je les vois, ils me disent « monsieur, pour l'instant ça va ! ». Mais je sais que, à terme... Voilà donc j'anticipe un peu sur un éventuel dérapage. C'est ce que je dis, c'est plus la même logique. Ben si... Voilà, moi, je ne sais pas si c'est le terme exact, mais c'est cette approche là que j'essaie d'avoir. Mais là, c'est, j'allais dire, un regard attentif pour éviter le plus tard. En règle générale négatif. Enfin négatif par rapport au concept de l'école. Par contre, ce qui peut me permettre d'anticiper, c'est les gamins, je disais, ces gamins, je sais qui vont à un moment donné, prendre en grippe quelques enseignants. Il y en a qui sont comme ça, donc. On peut voir des départs l'après-midi : malade, fatigué. Ou alors de refus d'affronter parfois un peu la difficulté qui va arriver au niveau scolaire. Donc : se sent un peu patraque, j'allais dire, vaseux... Et donc là je profite, j'allais dire, de la pause méridienne parce que, on les a quasiment tous. Oui. Après ils viennent. Alors ils te disent au départ dans l'immense majorité, non, non, tout va bien. Allez, il faut être non prétentieux en la

	matière, mais dans la semaine t'es sûr que, ils demandent à te voir. Surtout pour l'alimentaire, enfin l'alimentaire ou certains comportements. Après ça peut être aussi les garçons, mais en règle générale, surtout les filles. j'en prends un qui était avec moi au rugby cette année par exemple, qui a été mis un petit peu à l'écart suite à une difficulté en dehors du champ scolaire. Moi je le voyais dans le cadre du rugby, donc c'est ... ils étaient copains, il jouait, il avait rien mais il semblait que dans la classe les profs m'indiquaient que, ils le mettaient un peu à l'écart. Il part sans rien dire, tiens, pardon tu manges seul ? Ouais mais mes copains ils sont passés avant, enfin bref. Voilà. Une gamine qui prétend faire ce qu'elle veut quand elle veut où elle veut. elle me dit moi je fais ce que je veux, enfin quand je veux et là j'articule sur le mot heureux : quand on fait ce qu'on veut, quand on veut, où on veut, c'est qu'on n'est jamais heureux. J'insiste sur le terme heureux. Voilà. J'insiste que là-dessus, je lui dis pas, tu dois obéir aux règles, voilà. Moi un gamin qui me dit, je fais ce que je veux, il est pas heureux, enfin moi je suis persuadé de ça. Fatigués et qui ont plus le même rendement, à un moment donné faut leur mettre le repère de l'équilibre, voilà.
Entretien 9 : Bruno	Donc certains bon, ont besoin de sentir que, y'a pas que la parole du CPE et que cette parole est relayée en termes de soutien etc., mais pour d'autres effectivement, y'a des échanges qu'on a eu, c'est resté entre nous, et si ils souhaitent ou si je vois que ça peut poser souci, bon je vais avoir une discussion avec l'élève sur l'idée de, de parler de ce qu'on, d'échanger, enfin de parler au collègue de ce qu'on a dit dans le bureau. Et ça effectivement ça c'est une stratégie aussi, enfin c'est des stratégies qu'on adopte avec les élèves. Dans le contexte classe, certains ont besoin aussi de, certains ont besoin aussi de, voilà qu'il y ait une oreille attentive, même si c'est dix minutes et parfois c'est, ça se passe comme ça, parce que le contexte classe, trente-cinq élèves, hein, y'a ça aussi. et beaucoup ont besoin, voilà, juste d'une oreille, et de se dire, bon y'a quelqu'un à qui je peux parler, en qui j'ai un peu confiance, et si moi j'arrive à avoir un petit peu ça pour des élèves vraiment fermés, moi je pense que c'est, c'est intéressant pour la suite des choses, quoi. Mais certains ont besoin de ça, de, c'est vrai que de fixer des échéances, de savoir que dans tel, dans un mois ils vont parler de ce qu'ils ont fait, donc certains ça les motive beaucoup aussi. Et pour une là par exemple, tous les mois, on revenait, on regardait ses notes etc., et c'est une élève qui redoublait, qui était vraiment en difficulté, qui a vraiment fait une année, une année où

	elle s'est défoncée quoi ! Elle s'est défoncée et je pense que c'est, de lui donner des rendez-vous et de lui dire, on va voir ce qui s'est passé, semaine heure par heure, etc... du coup c'est ce qu'il lui fallait quoi ! Pour certains c'est ce qui leur fallait. voilà elle savait qu'elle avait à rendre compte et c'est un fonctionnement qui lui permettait de travailler, de se motiver. parce que lui parlait beaucoup et se, se complaisait dans l'idée de dire ouvertement devant le CPE : mais tout le monde m'en veut, etc. Et moi j'avais envie de savoir pourquoi il se positionnait comme ça, donc le temps de démêler tout ça effectivement, certaines fois ça a duré assez longtemps, ça a duré longtemps une fois, hein, parce que après effectivement, je suis pas, je suis pas d'un naturel en plus très, très patient et [<i>rire</i>]. Faut... si j'ai l'impression que dans l'échange, l'élève subit et encaisse et ça devient, bon, y'a toujours cette question quoi dans l'échange et faut arrêter. Et quand j'ai l'impression que, voilà vraiment là, on n'arrive à rien et que c'est trop et c'est pas productif et on n'arrive à rien, j'écourte, j'aime pas faire long, enfin je... Et lui au début c'était beaucoup l'écoute, je voyais qu'il était en souffrance quand même ce jeune, et petit à petit je suis arrivé sur quelque chose de très rigide avec lui et...parce que c'est ce qu'il lui fallait, c'est ce qu'il lui fallait ! C'est que la réaction de l'élève aussi. Un élève qui s'écroule ou qui s'énervé ou qui, voilà faut pouvoir s'adapter, et même si on a un schéma préconçu, c'est vrai que bon, faut pas s'attendre à ce que ce soit toujours réalisable, quoi !
Entretien 10 : Sarah	Je la mets en confiance, je...voilà, je suis très attentive à ses réactions, à, et j'adapte en fonction de si je la sens bien ou non. en fonction de ce que j'ai en face de moins, des réactions de l'élève, de sa problématique, parce que je les connais plus ou moins, encore une fois je vais pas ruer dans les brancards si en face de moi j'ai un gamin qui a une histoire trop lourde quoi, hein ? c'est quelqu'un qui a besoin, qui a besoin qu'on le remarque, alors voilà, de toutes les manières possibles, quoi hein ? Bon ben ça a duré, ça a duré plus longtemps, parce qu'il voulait absolument continuer à le faire avec la surveillante, prendre en charge les élèves et les aider à travailler. Ça marchait très bien, la surveillante était très contente de lui [<i>rires</i>], nous on était très contents de lui, donc il a continué. Connaissant sa situation je me suis dit il doit se passer quelque chose. y'avait des signes qui nous laissaient penser qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas.

Je pense qu'il y a des, il y a des choses chez les élèves, il y a des douleurs, il y a des situations que même eux sur le moment ne pourraient pas verbaliser. Tu peux pas demander à quelqu'un de ... Il y a des gamins qui inconsciemment vivent, alors pas inconsciemment mais intègrent des... je vais parler de maltraitance de manière générale, hein ? Maltraitance ça peut être tout, hein ?

En revanche, j'ai toujours un œil très attentif sur les gamins qui ne se sont pas livrés et pour lesquels j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne, quoi, voilà.

Quand tu observes les élèves dans la cour de récréation, déjà tu, tu les connais, tu sais déjà qui ils sont et, leur place dans le groupe et, enfin le corps parle, les relations parlent, les attitudes, tout

ce gamin tu vas l'observer pendant le temps de la demi-pension et tu vas regarder avec qui il est. Est-ce que c'est quelqu'un qui parle beaucoup avec ses camarades. Est-ce que c'est quelqu'un qui est plutôt euh, passif, dans l'écoute ? Est-ce qu'il subit ? Est-ce qu'il est là mais voilà, s'il est heureux, pas heureux d'être là ? Tu le vois, tu m'excuseras mais ça tu peux le voir que pendant les moments de récréation ou de pause méridienne !

Avoir un sens de l'observation, euh...pas rester, quand tu, en tout cas quand tu arrives dans un établissement.

Tu dois tout connaître de l'établissement et tu dois tout regarder, tout observer ! Et tu dois communiquer, tu dois parler à tout le monde. Il faut aller aux informations. Alors en plus tu as tous les dossiers des élèves. Tu sens quelque chose sur un élève. Tu peux très bien t'entretenir avec lui parce qu'il y a eu quelque chose et qui fait que tu peux accrocher sur l'entretien, donc tu en parles avec lui. Si tu veux en savoir plus, tu vas voir son dossier, tu vas voir les profs. Tu poses la question aux personnes qui sont en place depuis très longtemps dans l'établissement. Va chercher les informations, tu gagnes du temps et puis après t'as une compréhension beaucoup plus claire de, voilà !

observer tout le temps, être attentif à tous les petits signaux, euh. Tu vois, il faut pas, n'attends pas qu'on te les amène, les signes, va les chercher !

Tu vois elle, là, [*montre un rapport écrit*] ça fait longtemps que j'attends un rapport sur elle, je savais que ça allait tomber. (...) C'est le premier, mais je le savais. Elle est en sixième. Je l'ai observée !

la petite sœur est arrivée, je sens que les choses sont différentes. Et puis je vois cette petite sœur qui s'agite dans tous les sens. Tu commences à régler les petits problèmes de : elle me parle plus, elle a dit ça, elle a dit ça, elle était toujours, dans toutes les histoires elle y était. Je me suis dit : OK, elle est pas comme sa sœur, celle-là je vais en entendre parler. J'attendais, c'est tombé aujourd'hui. Donc, je sais, j'ai même pas besoin d'aller regarder qui est cette gamine, je l'ai déjà repérée. Il s'était rien passé, juste, je m'étais souciée de

	savoir qui elle était, je connaissais son nom, je la voyais toujours dans des petites histoires, mais jamais, jamais convoquée parce que, mais toujours à la périphérie des histoires des autres, toujours là quoi. Et j'ai senti que c'est une meneuse, c'est une gamine, c'est une meneuse, elle a un sacré caractère, tu le vois. Mais ça tu peux pas l'inventer, tu peux pas le deviner ! Je l'ai vue dans ses relations avec les autres, je l'ai observée. Elle est en sixième, elle arrive en retard, elle a déjà la posture d'une élève de quatrième ! Elle est hyper à l'aise, alors qu'une élève de sixième en règle générale elle est un peu, euh... [<i>se recroqueville</i>]. Elle non ! Elle était, mais hyper détendue et à l'aise ! Et tout ça, ben c'est écrit nulle part. Si tu l'as pas vu ! Voilà. il faut être à l'écoute et avoir un sens de l'observation aiguisé.

	Utilisation de procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif
Entretien 1 : Clotilde	je fonctionne quand même, je pense que j'ai une ligne directrice qui est euh, qui est, oui, déjà, revenir sur ce pourquoi on est là, ensuite euh, réfléchir à, sur ce sujet et repartir avec un objectif précis, ou une conclusion précise sur ce qui s'est passé. Voilà en gros, c'est ça moi mon cadre. il faut que, voilà, je dis : nous on a ça, y a ça, dans le quartier y a ça, toi, qu'est-ce que tu, comment tu vois les choses ? Je vais travailler ! Ah oui, mais comment tu vas faire pour travailler ? Je vais travailler, mais ça veut dire quoi, concrètement ? Et après en tirant des petits fils comme ça et ça veut dire qu'on va pouvoir travailler concrètement, ça peut être, euh, je règle mon réveil à six heures et quart au lieu de six heures vingt-cinq, hein ? Ça peut être des choses très, très bêtes, eh oui, tu es en retard, bon ben voilà, mais demain tu vas être à l'heure mais tu vas faire comment ? C'est bien gentil mais comment ? Qu'est-ce que tu proposes ? Après y a des choses qui sont plus ou moins faciles à tirer, hein ?
Entretien 2 : Carine	Parce que au bout d'un mois, comme je leur dis, tu me dis oui, ou tu me dis merde, mais tu me dis quelque chose ! [<i>rires</i>] Donc au bout d'un moment ils me disent quelque chose ! ils voient bien que je les écoute. De toute façon, j'ai une posture qui fait que, je suis vraiment dans l'écoute, j'ai toujours un cahier ouvert devant moi, avec un stylo à la main, et le cas échéant je prends deux- trois notes, donc ils le voient bien que je les écoute. Je sais pas, moi, ils le voient bien, que je les écoute, je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que, on ne me dérange pas, enfin voilà, ils sont là, je suis là, je les écoute, donc forcément je pense qu'ils le voient. moi je donnerais des conseils peut-être de patience, de, de prendre le temps, enfin de laisser l'autre s'exprimer, après de reformuler, et puis de savoir

	comment l'interrompre si la personne en face en fait des caisses, des tonnes, et ne s'arrête pas, au bout d'un moment de dire, bon, attendez, je vous ai écouté, maintenant temps mort, je vais vous expliquer... reprendre la main, quoi, reprendre la main et, voilà, et ne jamais lâcher quoi !
Entretien 3 : Brigitte	Et on aura beau expliquer que c'est leur chance ici, qu'ils peuvent réussir, et que voilà, et on va travailler là-dessus, on va tout mettre en œuvre pour travailler là-dessus, voilà. Regarde, on va lui dire, tu es absent, ou qu'est ce qui se passe avec monsieur machin, avec ce professeur, c'est pas possible, tu fais que répondre, on peut pas continuer comme ça, t'es bien d'accord ! Voilà. Y a un feu rouge, tu le brûles pas, sinon t'as un accident, comme le code de la route eh ben là c'est pareil
Entretien 4 : Elena	adapter déjà, par rapport aux élèves, parce qu'ils sont plus jeunes que ce que j'ai fait pendant des années, donc déjà, le discours, on, on vulgarise beaucoup plus, quoi ! J'ai l'impression qu'on fait maman bis parfois Donc en termes de discours il y a, euh, on s'adapte au niveau de compréhension des élèves dans les termes qu'on emploie, dans la façon d'amener les choses, dans, euh, ils sont moins capables d'humour à cet âge -là, dans, euh..., le rappel au cadre se fait de façon plus classique, plus simple en fait... Ils sont moins ouverts aux digressions, il faut être, simple, clair, c'est, beaucoup plus qu'en lycée en tout cas. Donc elle a tendance à dire que ça va bien, alors qu'en fait ça va pas, et on essaye de, de verbaliser, de la faire verbaliser sur ce qui va pas, concrètement, qu'est-ce qui l'a dérangée à un moment donné ? Qu'est-ce qui, voilà ! Et y'a des élèves avec qui justement c'est difficile d'établir une confiance pour que... ; ils sont beaucoup, ils ont peur du jugement, peur du. Donc de libérer la parole c'est un peu difficile, donc des fois de se mettre à leur place, de comprendre, parce que des problématiques pour certains sont anodines, et pour d'autres prennent une importance, euh, ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc, c'est vrai que des fois c'est difficile de comprendre qu'est-ce qui pose problème par exemple. Ça, ça se fait avec le temps. déjà simplement en leur demandant s'ils ont compris, parfois en leur demandant de reformuler, à leur façon, voilà. Oui voilà. Puis après, en voyant si ça ne se reproduit pas, quoi ! [rires] Voilà ! Si ils ont entendu ou pas, quoi ! (...) Oui, ça arrive, ça, surtout avec les petits comme ça, ils ont besoin. (...) voilà, s'ils ont compris, et s'ils ont mis les mêmes mots, s'ils ont mis le même sens à ce que j'ai dit, quoi. Oui reformuler c'est pas mal, oui, ça arrive oui. j'essaye euh, toujours déjà d'avoir un discours positif, valorisant, en partant ben, de ce qu'il y'a de bon, ben dans leurs résultats par exemple, ou de ce

	qu'ils aiment faire. Déjà on les fait parler. On leur dit, on leur demande. Je commence souvent, quand j'ai un élève exclu par exemple, avec le papillon donné par l'enseignant qui me dit pourquoi, je commence toujours par leur demander pourquoi ils sont là en fait. (...) c'est eux pour voir si c'est la même chose déjà ! Si c'est la même chose, ben tant mieux, si c'est pas la même chose, c'est l'occasion de leur dire, ah non [<i>rires</i>] y'a un petit problème, là ! C'est pas pour ça que tu es là, mon grand ! [<i>Donc tu leur donnes la parole en premier ?</i>] en premier, oui. Même si je les ai convoqués des fois, souvent même. Quand je les convoque je leur demande, est-ce que tu sais pourquoi je t'ai appelé. Quand c'est pas pour une brouille, euh, administrative ; mais quand je les convoque, je leur demande très souvent, est-ce que tu sais pourquoi je t'ai demandé de venir ? Et parfois ça nous paraît nous évident parce qu'il s'est passé quelque chose, une bagarre, l'heure d'avant [<i>rires</i>] alors tu viens de faire l'idiot, là mon grand, mais voilà, et y'en a qui y arrivent, et ça permet la discussion déjà, de voir comment ils se situent.
Entretien 5 : Muriel	Moi je commence toujours l'entretien en disant : est-ce que tu sais pour quelle raison je veux te recevoir ? (...) Donc en général, ils sont méfiants : non, j'sais pas, euh, enfin voilà. Donc je rappelle ce qui a pu se passer. Donc j'essaie déjà de les, de lui demander, d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ? Qu'est-ce qui fait que ? On essaie un petit peu de, de débroussailler, comme ça. Mais très souvent, c'est difficile, hein, pour un gamin, d'arriver un petit peu, à se regarder, à se voir agir, etc., c'est assez difficile. Mais en tout cas, on essaie de le faire. je lui ai dit alors comment tu vas aujourd'hui ? Alors c'est vrai ça a pas l'air d'être la grande forme ! Tu vois j'utilise pas mal l'humour. Donc il s'est mis à sourire. (...) c'est vrai que l'humour, moi c'est quelque chose que je manie, pas toujours, hein, on n'est pas toujours non plus le clown de service. Mais du coup ce gamin- là, moi mon rôle hier, ça a été de le booster, de lui dire : écoute, objectivement, si on regarde, alors quels sont les problèmes qu'il y a aujourd'hui ? (...) je lui dis écoute, moi je te donne mon avis, si on gradue un peu la gravité de tout ça, toi tu te situes où ? Donc lui était à dix. Je lui dis, tu vois, moi, je serais plutôt à, allez, 4, 5 sur 10. Bon ben d'accord. Si tu veux, c'est vrai que j'en arrive parfois à leur dire : quand tu m'as dit que ça allait pas, etc., je leur dis, tu sais, euh, ben moi non plus, ce matin, franchement j'avais pas envie, etc. Alors du coup tu vois, je dis pas qu'il faut parler de soi, euh, de façon intime. Mais juste dire, ben tu sais ce que tu ressens, tu es pas le seul à le ressentir aussi, quoi ! La reprise c'est difficile pour tout le monde, etc. Donc j'ai dit tu sais ce matin, moi, quand le réveil a sonné, franchement, j'étais pas à la fête non plus ; et, mais je peux me le permettre, avec certains, gamins, avec lesquels je sais que ça va marcher. C'est par cette connaissance que j'ai des gamins, je sais si l'humour va fonctionner, si...

	si c'est un entretien, où le gamin, par exemple un parent m'a appelé en me disant mon gamin va pas bien en ce moment, (...) je le fais entrer, évidemment je l'invite aussitôt à s'asseoir. Je lui demande s'il sait pourquoi il est là. Si ses parents l'ont mis au courant qu'ils m'avaient appelée. Donc là je lui explique en général que j'ai été contactée, ou, si c'est un parent, mais si c'est des surveillants qui m'ont dit, celui-là on le sent pas bien, je dis voilà il y a des adultes qui m'ont, qui trouvent qu'en ce moment tu vas pas bien, et c'est pour ça que j'ai voulu te voir. Pas parce que tu as fait une bêtise. Parce que souvent, le réflexe : qu'est-ce que j'ai fait, madame ? Je leur dis, non, non, tu sais je ne reçois pas seulement ceux qui font des bêtises, voilà. Donc je rappelle toujours pourquoi il est là, qui me l'a adressé, qui pense que ça va pas, ou est-ce que c'est moi, tu vois à l'issue du conseil de classe aussi, ça peut être des collègues qui ont dit tu vois celui-là, ça va pas, ou quoi, et du coup je décide de, de le recevoir. (...) Donc je rappelle toujours pourquoi il est là, pourquoi j'ai décidé de le voir, je rassure. Ça démarre toujours comme ça. (...)Toujours, en rappelant pourquoi j'ai décidé de le faire venir. (...) Pendant l'entretien, moi je lui laisse, je laisse beaucoup parler, s'exprimer. J'aiguille, évidemment, parce que je suis pas psy, hein ? Pratiquer, euh, voilà assieds-toi. Enfin voilà. Oui c'est de l'écoute active, en essayant d'aiguiller, de, de, tu vois avec ce gamin là que je suis, et je le fais avec tous, c'est-à-dire, ce système- là, de dire que, bon, quelles sont les choses qui vont pas bien ? Quelles sont les choses qui vont bien également ? Ça leur permet aussi de, de voir qu'il y a des choses également qui vont bien. En général je leur demande au cours de l'entretien s'ils se sont déjà fait aider, s'ils ont l'habitude de parler d'eux, etc. Ça c'est pour les aiguiller après vers les collègues, COPSYS, assistante sociale, selon ce dont ça relève. Donc, à la fin de l'entretien quand je leur en parle, je leur dis qu'on travaille ensemble et que ça serait bien qu'ils le rencontrent aussi. Les parents, évidemment, sont au moins incontournables, mais après à ça dépend de la situation, là aussi. Euh, donc chaque fois, comme je te disais tout à l'heure, je leur demande si les parents sont au courant. Comment est-ce que d'après eux les parents vont réagir ? Est-ce qu'ils veulent que ce soit moi qui informe ? Est-ce que c'est eux qui s'en occupent ? Si c'est eux qui s'en occupent, je leur demande de, je leur laisse 2-3 jours, et je leur dis, tel jour, il faut que tes parents m'appellent, pour que je sache...
Entretien 6 : Valérie	je regarde beaucoup quand même ce que j'appelle les questions pompiers, c'est-à-dire, est-ce que vous avez bien dormi ? Est-ce que vous mangez bien ? Quel est le dernier repas en famille, est-ce que vous avez échangé ? Ce que j'appelle les questions basiques, en fait hein ! Les questions pompiers, c'est-à-dire qui sont, qui n'appellent pas de, comment dire, de question ni métaphysique ou qui pourraient mettre en recul l'élève, voilà. souvent ça tourne autour du projet quand même. La question fondamentale à cet âge-là, je ne sais pas au collège, en tout cas au lycée, c'est la question du projet. C'est-à-dire que la plupart du temps, les entretiens, y'a pas un entretien

	qui ne se termine pas à : qu'est-ce que vous voulez faire après ? Pourquoi vous êtes là ? je trouve que l'entretien il ne doit pas durer deux heures, il doit être très court, parce qu'au-delà, au-delà d'un quart d'heure, ça ne sert à rien. Voilà, tout a été dit, en un quart d'heure, Donc c'est pas la peine de, enfin moi à mon sens hein, au-delà d'un quart d'heure, après c'est euh...(...) Et ce qu'il veut dire il le dit très rapidement Et puis avoir une grande arme qui est nécessaire, c'est le rire aussi, l'humour. Ça, ça, enfin je veux pas dire mais ça compte beaucoup, ça fluidifie les choses, voilà. Son premier stade, c'est sa réflexion personnelle, sa réflexion ce que j'appelle miroir qui est, d'abord : est-ce qu'il se connaît ? C'est-à-dire quelles sont ses qualités où il pourrait se projeter en ayant du plaisir dans ce qu'il va faire, dans ce qu'il va produire, voilà. Deuxième étape, j'essaye de maintenant, par rapport à des choix de formation, des domaines, hein ? On est encore large dans le domaine. Parce que je trouve que c'est le plus sensible l'orientation, c'est vraiment le plus sensible. Et donc voir ce qui est en adéquation avec ses qualités. On parle, on parle, mais on sait que, là, comment dire, le fait d'intégrer le mot n'est pas toujours aussi simple, voilà. On lui dit aussi, parce que les principaux retards que l'on a, ce sont les retards de 9 heures, c'est-à-dire que l'élève considère que, il a suffisamment de temps pour entrer, pour prendre le car, comme pour rentrer à 8 heures, mais des fois le deuxième car ne lui permet pas d'arriver à l'heure. Et c'est là que ça coince. Parce que, il a dans l'esprit que, avec sa, son organisation à lui, il arrivera à l'heure, et ça marche pas. Je lui dis, dans la vie, y'a toujours un temps qu'on ne voit pas dans l'emploi du temps et qui est là, c'est, le temps poubelle en fait. Et il faut le prendre en compte. Je parle des retards de cet ordre-là, hein, où on rentre et on sort, et on s'octroie, quand on parle tranquillement avec l'élève, franchement, il a parfaitement intégré. la méthode c'est déjà parler peu pendant l'entretien. Faut écouter. Voilà. Ça c'est un principe. Faut écouter. C'est-à-dire, on dit un mot et le reste c'est pas à nous de parler, on n'a pas de conseil à donner, on n'a pas à porter de jugement, rien de tout ça. On a à écouter, voilà, on est là pour écouter. Un entretien, la base pour moi c'est ça.
Entretien 7 : Pierre	cette idée de, à un moment donné de libérer un petit peu la parole ! C'est-à-dire que, lui faire entendre que, à un moment donné, il est ici, dans un établissement scolaire, lui rappeler euh, ce qu'on peut lui apporter, ce que c'est, ce qu'on découvre, ce qu'on y vit et, euh, et qu'en même temps donc, il s'approprie aussi cette, effectivement formation !

	On le voit dans la vie aussi de tous les jours, à un moment donné, si cette, comment dire, cette posture d'écoute, hein ! Ils sentent qu'il y a une vraie écoute. Et puis ça les intéresse toujours de parler d'eux, quelque part, aussi. Après c'est vrai que là, là- dessus, euh, là c'est pareil j'ai pas de mode opératoire, mais je les laisse un peu parler. Je les laisse... Il y a une question de confiance, hein, de mise en confiance en général. Qu'est-ce qui fait que ?... (...) Faut capter les mots. Je pense que dans la discussion faut bien entendre aussi ce qu'il y a entre les lignes, quoi ! Si t'es là entrain de leur dire, bon, t'as X absences, je vais te mettre 10 heures de retenue, et machin, et voilà et puis c'est comme ça que ça va marcher, évidemment, ils se livreront de rien, quoi ! (...) à un moment donné on a quelques instants, un petit peu privilégiés, où justement on va leur laisser un petit peu cette liberté et c'est là où c'est intéressant qu'on parle un petit peu d'eux, et que, qu'on peut les aider comme ça. Mais ça arrive, mais souvent je les reprends plus tard ! Oui parce que, si c'est pas le moment, c'est parce que c'est pas le moment, euh, ils sont pas, il faut qu'ils se... Alors soit c'est en situation de crise, donc moi je leur laisse tout le temps ce temps comme ça de, de reposer, de s'arrêter et puis de reprendre la situation tranquillement pour que... Ca on peut le faire et généralement ça marche. oui, il passe, alors c'est toujours un peu confus, hein, dans sa tête et dans son message, mais, alors on parle de formation,...) Donc là, là-dessus, on essaie de reposer un peu les choses. C'est simplement libérer un petit peu ses paroles, le problème de la formation, et puis après aussi leur dire un peu comment ça fonctionne. Toujours les ramener un peu à la réalité des choses, aussi, mais bon, ça c'est très bien, j'ai entendu, mais bon, voilà, l'établissement scolaire, aussi, c'est ça. Voilà pourquoi on est là ! Donc peut-être les faire s'interroger : comment tu penses faire ? C'est intéressant de, de voir et d'entendre aussi, donc la parole... Moi j'essaie d'être disponible, hein ? Donc, voilà, donc... (...) Oui, ben tout le temps, enfin bon physiquement, et puis intellectuellement, il faut que je sois là, mais euh, ce que je veux dire, c'est que, alors c'est ma façon de travailler, hein ! D'autres aussi auraient dit, repasse à telle heure, ou je te donne rendez-vous. (...) Oui, alors après ça peut compliquer un peu le travail mais j'essaie toujours de capter un peu le moment. en gros c'est un quart d'heure vingt minutes quand même hein ! Oui. Comme ça à vue de nez, comme ça, de prendre le temps de discuter, de rentrer un peu dans le vif du sujet je pense qu'il faut au moins un quart d'heure vingt minutes, hein.
Entretien 8 : Hervé	je reste intimement persuadé que la connaissance du gamin peut te permettre de choisir des mots qui peuvent, qui peuvent piquer, allez, presque

	au départ où tu veux, où tu veux aller, même si tu es pas persuadé de l'impact immédiat parce que si on avait tous une baguette, je pense qu'on l'utiliserait ! Et y'a le, le... moi je suis plutôt enclin à choisir les mots. Pas les mots clés, je veux dire les mots forts. Et à la clé, je pense que ça fonctionne. Donc je me dis, de temps en temps, voilà j'essaie de choisir les mots qui vont, les amener à... souvent les gamins après, quand ils emploient un vocabulaire, j'allais dire parfois...Donc je lui demande de, dès le départ. Même s'il a... Et quand ils me disent ouais, j'ai dit un gros mot, donc je leur demande de bien... mais souvent ils sont gênés de me dire, non, non, tu m'indiques... Un gros mot je ne sais pas ce que c'est, ou alors je me suis énervé. Non, non. Non, mais m'sieur ! Et s'ils l'ont dit à plusieurs reprises, voilà. Ah ! Mais j'ai mal parlé. Non, non mais...Voilà, je veux entendre le vocabulaire. Alors au départ ils osent pas mais je leur dis. Oui, et s'il y a des propos, je veux les entendre. Ou alors, c'est : m'insulter, je sais pas ce que ça veut dire. Moi des fois, je prends des exemples pour eux, hein ? Je leur dis imagine (...) tu leur donnes des exemples, quoi !
Entretien 9 : Bruno	C'est vrai qu'il y a des situations où je parlais pas du tout, où je faisais pas comprendre que le collègue m'avait parlé de ce qui s'était passé dans la classe pour laisser le jeune s'exprimer et pour lui laisser la possibilité effectivement, de, pas de se refaire un pedigree hein, mais de, voilà de décontextualiser un petit peu l'évènement ou la situation. Pour certains parce que certains veulent ça aussi, c'est vrai qu'on a des jeunes qui ont envie de parler, pas comme ils parlent aux enseignants. Parler d'autre chose que de la matière, parler à un adulte qui va pouvoir les aiguiller dans le domaine scolaire mais dans d'autres choses. Et du coup c'est vrai que pour certains, si on les ramène à une équipe qui va travailler ensemble, qui se coordonne quoi qu'il arrive, bon parfois c'est pas opportun pour la relation. je suis beaucoup sur la, les métaphores moi j'aime bien. Avec le sport aussi, je ... dans les entretiens, peut-être plus avec les garçons comme je suis un ancien footballeur, donc, mais j'aime bien ce parallèle, utiliser les choses très concrètes, très imagées. Pour un élève qui dans la classe a un comportement complètement inadapté, s'il a la chance de faire du foot par exemple, bon ben je vais parler avec lui de son rôle dans l'équipe, voilà, du rôle de l'éducateur, du coach sportif. J'aime bien faire ces parallèles, moi dans la... sortir un petit peu de ce cadre-là puis leur parler de choses assez concrètes. (...) J'aime bien, moi j'aime bien, j'aime bien. Et puis ça sort un peu du côté, voilà, scolaire où, c'est mon parcours aussi mais, le trop d'attentes scolaires, le trop de cadre etc., bon pour eux c'est pffouh, parfois il faut parfois avoir aussi un discours qui leur permet de prendre du recul par rapport à tout ça, quoi. Donc je pense que nous, notre rôle il est essentiellement là-dedans, donc.

	Ils parlent toujours, enfin ça c'est, je pense que dans un premier temps, l'élève il passe la porte, il vient dans le bureau, il a envie de s'exprimer. Donc je lui laisse la parole. Moi, il s'exprime toujours même dans des situations où c'est l'enseignant qui l'amène ou a priori il y a quelque chose de grave. Il s'exprime. Il s'exprime, voilà, c'est un des rituels si ça fait partie de rituels. Il s'exprime, voilà ! Après par rapport à ce qu'il me dit, il aura une possibilité d'expression plus ou moins restreinte, mais oui, c'est pas le monologue, quoi. C'est pas le monologue. Ça veut dire que même dans ce cadre où j'ai envie de, y'a quand même beaucoup de place à l'expression de l'élève, parce qu'il faut ça. Avec des variations, en sachant que bon, celui qui, celui que j'ai vu, enfin je repense toujours à ce même là, vu, revu et revu, il y a certaines fois où l'écoute, pour moi elle n'est plus, elle sert plus quoi, elle... enfin pour lui en l'occurrence, à le conforter dans son raisonnement de : les autres m'en veulent, enfin les enseignants m'en veulent, etc. Donc pour certains élèves je pense que l'écoute il faut la mesurer, ou même la moduler grandement, puisque pour certains ça leur rend pas service non plus, toujours être sur l'écoute. Certains dans l'échange vont, à la limite vont faire leur bilan et je vais pas avoir beaucoup à dire ! Certains arrivent à prendre le recul nécessaire et l'exercice, ils réalisent l'exercice, enfin bon, voilà. J'arrive, je parle de ce qui s'est passé, je prends du recul, je parle de ce qui va arriver, et l'idée c'est un peu ça hein ?
Entretien 10 : Sarah	Et en même temps je communique beaucoup avec les élèves. Donc à neuf heures c'est moi qui l'accueille. Je fais le bilan de ce qui s'est passé la semaine précédente à l'atelier relais. Je lui demande à lui comment il vit les choses, est-ce qu'il pense que c'est bien pour lui d'y être, est-ce qu'il sent qu'il progresse ? Donc il me donne son livret parce qu'on a un livret pour faire le lien entre l'atelier relais et nous, que je dois renseigner tous les mercredis matins.

	Utilisation de l'écrit : comme support de suivi et/ou pour aider les élèves à la prise de distance et la réflexivité.
Entretien 1 : Clotilde	C'est comme les fiches de suivi, y a des enfants qui sont sous fiche de suivi et qui veulent plus les lâcher parce que c'est vraiment leur béquille et on est obligé de leur dire non, voilà, ben maintenant t'es prêt, donc si tu veux on va espacer, on ne se verra que tous les quinze jours. Ou on arrête la fiche de suivi mais on, continue à se voir une fois par semaine, mais voilà c'est selon les enfants.
Entretien 2 : Carine	
Entretien 3 : Brigitte	Moi je peux dire par exemple, dans un premier temps, tu peux faire une lettre d'excuses. Tu vois, déjà à l'enseignant, bien propre sur un papier, tu viens me la montrer, comme ça je la contresigne, dans une enveloppe, on fait

	ça un peu de manière solennelle. Bon puis après, moi je reprendrai ça avec le professeur,
Entretien 4 : Elena	et puis, euh, après moi je m'appuie beaucoup sur Pronotes, je vais glaner des infos quoi, voir un peu, euh, je regarde beaucoup, les absences. Je m'en sers beaucoup. C'est ouvert. Dès que je reçois un élève, j'ouvre son dossier, en fait, et je regarde. (...) S'il y a eu des retenues, des mots dans le carnet, parce qu'on a des enseignants qui le remplissent...(…) Oui voilà sur le carnet. Je demande le carnet, et j'ouvre Pronotes, quoi, j'ouvre sa page sur Pronotes. Et je regarde un peu. Et toutes les infos qu'on a, quand on voit qu'on a un papa seul, par exemple, ça peut amener. (...) Quand on voit qu'il y a des heures de retenue, voilà ça permet de, de voir un peu quel type d'élève on a, quand c'est la première fois qu'on le reçoit et qu'on ne le connaît pas.
Entretien 5 : Muriel	après de façon pratique, tous mes entretiens, je prends systématiquement des notes sur ce qu'ils me disent. Je pense que eux ça leur permet de voir que tu prends en considération ce qu'ils te disent, le fait de noter, je pense que, voilà. Des fois, tu sais : « là vous avez mis que ? » [rire]. Voilà. Et puis pour moi ça m'aide à fixer, aussi. J'utilise assez peu, euh, pour le suivi des gamins, j'ai cette chance- là de mémoriser énormément. Donc j'utilise très peu le suivi informatique et puis je veux pas qu'il y ait des traces, tu vois des entretiens de révélation au quoi. Je veux pas qu'il y ait de trace. Des signalements oui, je les fais, voilà. Mais après, les entretiens, enfin, les situations de gamin, tout ça, je sais pas, peut-être que d'autres CPE font autrement, mais, je mémorise énormément. Donc je sais les situations de divorcés, les quest..., tu vois les situations un peu problématiques, etc. euh...(…) Par contre, quand, oui, il y a un gros problème de discipline, ou, en entretien... (...) tu vois, là, je consigne tout. Parce que si j'ai une IP à faire derrière, il faut qu'il y ait des faits, qu'il y ait des propos, qu'il y ait, euh, voilà ! Donc là je consigne tout. Après je mets les grandes lignes, quoi, mais je note tout. J'ai mon cahier donc, où chaque jour, donc les choses que j'ai faites, les convocations de gamin, les familles que j'appelle, les, enfin voilà, tout ça je l'ai, systématiquement. Je mets quand même dans le logiciel qu'on a, je mets au moins que j'ai vu l'élève, tu vois juste la date, les rendez-vous. Voilà, mais pas plus que ça. Ou alors si c'est des choses anodines, enfin qu'il a pris une heure de retenue ou quoi, ça je les marque. Mais après les choses personnelles je les note pas. non, j'ai pas de grille, mais j'ai mon canevas si tu veux. J'sais pas si c'est bien, mais en tous les cas j'ai mon canevas. une autre technique aussi (...), je les fais écrire aussi les gamins tu vois, quand y'a eu une situation pour les gamines en question, tu vois, je leur ai fait mettre par écrit, je leur ai demandé de raconter, les faits, de juste mettre leur nom, tout ça, de dire ce qui s'était passé. pour ces gamines, de le mettre par écrit, aussi, pour mettre à distance

	également, et leur montrer qu'on prend en compte ce qui leur est arrivé, et là, là tu es souvent en borderline quand même avec l'aspect psy, hein ? Et de leur faire noter, c'était pour moi, leur montrer que ça avait de la valeur, quoi. il y a quelque chose qu'on met en place ici comme ailleurs j'imagine, c'est les fiches de suivi. Donc en général j'en décide avec le PP, soit le PP vient me voir et me dit écoute, lui ça serait bien qu'on mette une fiche de suivi. Et en général le vendredi, c'est soit le prof principal, soit moi qui conduis l'entretien, avec le gamin, et on fait le point sur la semaine. Ça c'est donc plus pour le gamin qui pose problème en classe, ou qui, par rapport à ses résultats, etc. Donc y'a ce type d'entretien et là je les vois très régulièrement aussi, chaque semaine. Elle est très basique, hein, la fiche de suivi, c'est : a son matériel ... Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? A fait son travail, le comportement en classe, alors je sais plus ce qu'il y a, bavardage, etc., et c'est lui, c'est le gamin, donc au bout de. Il y a la possibilité pour mettre des flèches, etc. Alors après tous les adultes ne jouent pas forcément le jeu, y'en a qui mettent juste une flèche, débrouille-toi avec ça. Bon, à partir du moment où c'est vers le haut, moi j'en déduis que c'est positif, et le gamin aussi. Chez les plus jeunes je trouve que ça marche assez bien. Euh, le fait qu'ils doivent des comptes, tu vois, parce que, on le présente aussi aux parents, donc y'a un entretien soit téléphonique, soit les parents viennent, on met en place ça. Donc les parents savent que tous les soirs, il doit leur montrer sa fiche, qui est sous pochette. Donc à chaque heure de cours ils doivent la montrer aux profs, et le fait qu'en fin de semaine, ben il sait qu'il passe par mon bureau avec des comptes à me rendre, euh, ça aide, en général ça aide. Quoi qu'on a un 3^{ème} là, qui est sous fiche également, et c'est lui-même qui est venu me la chercher, qui est venu me voir, qui me demande, bon, on se voit quand ? <i>[rire]</i>
Entretien 6 : Valérie	Voilà, c'est –à-dire à peine on le toucherait que ça serait très, très douloureux. Et donc là je passe toujours par l'étape du silence, hein ! C'est-à-dire il prend une feuille, il raconte ce qui s'est passé. Il raconte au-delà de l'incident, c'est-à-dire que, il repart là aussi : comment j'ai dormi ? Est-ce que j'ai, je me suis bien réveillé, est-ce que j'ai pris mon petit-déjeuner, est-ce que je suis stressé ? Est-ce que j'ai eu des mauvaises nouvelles, etc. ? Ils ne sont pas obligés, non, non, non. Ce qu'ils ont écrit sur le papier, c'est pour eux. Ils ne sont pas obligés de le partager. S'il ne veut pas dire, hein, c'est simple y'a d'autres façons, dessiner, écrire, enfin, il y a d'autres façons. Alors ce que je fais, depuis cette année, c'est quand on a un entretien, avec l'élève, soit moi, soit avec moi et le prof principal, je leur demande de faire la synthèse de l'entretien. (...) Et ça c'est très intéressant parce que, alors d'abord ça donne le, ça permet la reformulation vraiment de ce qui a été dit, et s'il y a des choses encore qui ne sont pas encore tout à fait, claires, etc., à ce moment-

	là, on revient dessus. C'est un outil, en fait, pour travailler sur l'approfondissement, voilà. Par exemple, on va employer des mots, par exemple, qu'ils n'ont pas compris, on va le comprendre dans le texte, voilà, hein. (...) vraiment comment dire, c'est un régal, de le lire. (...) Ça doit être soigné, ça aussi c'est une question de respect, c'est-à-dire que, ça doit être soigné parce que, il va s'adresser à des adultes, donc hiérarchiquement des adultes de l'établissement, et ça peut être lu même par le chef d'établissement. Ça doit être soigné quand même. (...) Il le fait, ben, alors nous on lui dit toujours, toujours quand c'est frais, et puis faites le lire à votre famille aussi. Voilà. Mais ça m'est arrivé de demander ça, par exemple, quand il y a eu un entretien famille, ce qui fait que l'élève rédigeait, il le faisait, il y avait une espèce d'aller- retour entre la famille, l'école, et puis quand c'était bien, au bout de deux trois jours, hop ! Il y avait un travail qui était fait. je crois beaucoup à la valeur de l'écrit, hein, qui est thérapeutique, comment dire, qui permet d'analyser, voilà. Même un élève de CAP, d'autant plus maintenant, je demanderai à un élève de CAP de le faire. Parce que même si, comment dire, il y a des erreurs, des fautes, c'est pas grave quoi. C'est, euh, qu'est-ce qu'il a entendu pendant ce quart d'heure d'entretien. Sans écrit, quel handicap, quoi !
Entretien 7 : Pierre	Non je n'ai pas de fiche d'entretien particulière. Là aussi, j'en ai des outils, hein ! Je m'aperçois qu'en changeant je ne vais pas les utiliser aussi facilement. (...) on a quand même des outils informatiques qui sont quand même, il y a pas mal de choses, donc moi je travaille sur sa fiche, enfin je travaille sur sa fiche : ça me permet de revoir aussi la fiche, chaque fois que je convoque l'élève, je regarde ce qu'il en est. Donc par... j'ai les bulletins, bon c'est sur l'ordinateur, donc t'as les bulletins, tu as les absences, tu as le suivi... Donc je regarde un peu où il en est, sa situation familiale, si ses parents vivent ensemble, etc., donc, ouais, ça prend deux minutes, mais c'est pratique aussi pour se remettre dans le truc, quoi ! Voir à qui tu as affaire. Après j'ai d'autres dossiers quand même aussi, euh, bon j'ai des dossiers élèves, ça c'est plus par rapport à des rapports d'incident, mais en même temps ça me permet de consigner aussi d'autres choses. Je fais ça aussi par classe, mais à partir du moment où les élèves font parler un petit peu d'eux, j'ai des dossiers individuels. Je prends des notes, j'ai un retour parce que on ne peut pas tout mettre sur la bécane, donc après il y a son dossier, un peu le même type de dossier qu'il y a au secrétariat, mais moi ça me permet de voir qui il est, ce qu'il a fait, voir pour quelle raison il a eu des avertissements, etc. Oui, oui, oui ! Ils sont fichés ! <i>[rire]</i> Ils sont fichés (...) Je ne pense pas que tout ça les dérange, et en même temps c'est une façon de leur dire, oui, tu nous occupes un petit peu plus, tu fais parler de toi, ils aiment bien, hein ! Donc effectivement on s'occupe de toi plus que les autres. Après oui, oui, je leur dis. Je marque directement sur la pochette du dossier, euh... Je ne prends pas sur

	la bécane, hein ? Mais, euh, pas trop en fait, c'est vrai que... Après quand on fait le point sur la situation familiale aussi, alors souvent, il y a des coordonnées qui changent aussi, ça je le fais bien valider, et après deux-trois informations sur des choses un petit peu importantes, mais, en réalité pas trop, non. J'écris pas trop. fiche de suivi... Je l'ai fait dans d'autres établissements. Là aussi, ça se... c'est bien, c'est pas mal, hein, à un moment donné de faire allumer le projecteur pendant un certain temps, donc des périodes d'observations. Alors je le fais de façon un petit peu informelle, mais je le fais plus avec, avec les surveillants, c'est-à-dire que, quand on met l'accent sur un élève, ou c'est une période un petit peu particulière, si c'est lui qui s'occupe de la filière où est l'élève qui, ben je lui dis, pendant deux semaines ou jusqu'aux vacances, lui on le voit tous les jours, et donc ses absences etc., etc. Donc ça c'est une forme de suivi individualisé, mais voilà, c'est eux qui le font. Les fiches de suivi que j'ai pu utiliser ailleurs, ce qui peut être très bien, hein ? On aime bien, ça, formaliser. Là encore une fois, c'est souci de cohérence, quoi. Qui fait quoi, quoi ? Quand on le fait quand on se voit, et on fait signer, bon certains collègues le font très bien, et puis d'autres ça part en miettes, et puis tu vois les fiches de suivi une fois tous les quinze jours.(...) après celui que je mets en place individuellement, ça m'arrive aussi de dire, bon on se revoit dans quinze jours, et donc du coup je lui donne rendez-vous et je le convoque. De toute façon je le note dans mon agenda. Et donc je sais que je dois le voir pour faire un point. Ici, je ne sais même pas s'ils en ont des agendas ! [<i>rires</i>] (...) Ecoute, oui, si, je clique rendez-vous, je sais pas. Souvent de toute façon je fais une convocation pour valider derrière. Après, je fais la convocation, je veux voir tel élève. Non ils le font pas spontanément. Je n'ai pas pu valider s'ils avaient noté quelque part. En tout cas ils arrivent !
Entretien 8 : Hervé	Donc voilà, c'est peut-être pour ça, donc j'allais dire, c'est peut-être psychologique, non voilà je le fais quand il y a des situations où les gamins donnent une version A et l'autre version B totalement discordantes. Là je me dis, bon ... Ah quand y'a un conflit, ou que tu sens que ça peut partir sur une aggravation et qu'il y a des versions diamétralement opposées. Oui pareil quand les gamins disent : ah, moi je suis témoin ! Moi je leur dis : non, non, ce sont les adultes qui... Les éléments, ce sont les adultes. Moi je suis plutôt partisan de l'écrit de l'adulte, quoi, hein alors comme on est entrés dans un système un peu...(...) Un peu procédurier, on te dit, ouais, il faut un écrit ! (...) Après l'écrit reste, quoi quand même hein ?

	Si un gamin il t'écrit sur un truc, euh... Tu vois par exemple nous on a eu un élément totalement faux, (...) Donc tu, tu, eh ben elle l'écrit, bien évidemment qu'après tu es fonctionnaire, tu le signales ! Mais un gamin qui t'écrit, euh... (...) Un gamin, l'écrit peut le désinhiber un moment donné. C'est comme l'ordi, aujourd'hui ils sont tellement enclins à aller ... Moi je crois qu'aujourd'hui c'est ça qui m'interpelle. On dit l'écrit ! Aujourd'hui tu mets un gamin devant un ordi, il est capable d'écrire un tissu d'insanités sur tout le monde. Tous les problèmes qu'on a tous ! Tu le mets face à la personne en face, c'est plus la même approche quoi. Alors moi je crains que d'aller vers les logiques, là.
Entretien 9 : Bruno	Alors pas des grilles d'entretien mais par exemple, pour un élève qui a accumulé depuis le début de l'année un certain nombre de rapports etc, moi quand je peux, je vais ressortir tout ça et je vais les lire avant. Que dans l'échange j'aie pas besoin de récupérer tous les documents mais dans ma tête, quand il me fait référence à quelque chose, je puisse lui dire, ben tel jour y'avait tel problème. C'est toujours une question de pertinence, quoi. Alors c'est pas forcément des grilles, mais ça va être des éléments de rapports, ou alors les absences, les retards, les éléments comptables, j'aime bien moi, j'aime bien...
Entretien 10 : Sarah	néant

	Mise en évidence du caractère implicite de l'action relatée, par des indicateurs caractérisant l'existence de savoirs incorporés et d'un sens de la créativité professionnelle liée à la singularité de chaque situation
Entretien 1 : Clotilde	oui, y'a plusieurs types d'entretien, quoi, et même chaque entretien est particulier de toute façon, hein, même dans les mêmes catégories, euh, on n'apprend pas les choses de la même façon, quoi, donc euh, en fonction de l'enfant qu'on a en face de soi, quoi. tout dépend, en fait c'est, tout dépend la relation qu'on a avec l'enfant, quoi. En fait tout dépend si on connaît l'enfant ou pas, parce que quand on l'a vu plusieurs fois, on arrive à le cerner, parce qu'on sait qu'il y a des enfants où faut être plus directif, plus autoritaire dans l'entretien, y en a d'autres qui ont besoin d'être mis en confiance, donc on n'a pas la même approche, euh, selon qu'on connaît l'enfant ou pas, et après tout dépend selon comment se déroule l'entretien, on s'adapte à la réponse qu'on a en face de soi, quoi hein, voilà hein. Si on voit que l'enfant adhère à l'entretien ou pas, est-ce qu'on a une réponse, est-ce qu'on a un échange interactif ou pas du tout, voilà donc, oui c'est un peu intuitif, quand même. Après j'ai pas vraiment d'outils, je brode, enfin je brode, je fais du cousu

	main avec l'enfant qui est en face de moi, quoi. Y a des enfants pour lesquels on prévoit, des fois c'est pour des objectifs précis, par exemple, quand c'est pour le retard, moi je dis là demain je regarde si tu es à l'heure, donc de toute façon je vais m'en rendre compte, euh après quand c'est des objectifs, y a des enfants, euh, je vais leur proposer de les revoir dans une semaine. Y en a d'autres où moi je vais dire voilà, on a vraiment débriefé dans l'urgence entre guillemets mais demain on va se revoir à froid parce que je pense qu'on n'a pas fini. Ça dépend vraiment des faits et puis y a certains enfants où on dit tiens, on estime que c'est terminé, et on dit, voilà on estime que tu as compris et demain je ne te reverrai pas pour les mêmes choses. ça dépend vraiment de, de, de la nature de l'entretien et de l'objectif qui a été donné.
Entretien 2 : Carine	Donc le fait qu'il y ait quelqu'un à la suite clôt l'entretien. Après j'avoue que quand c'est le dernier rendez-vous, que j'ai personne derrière, selon comment ça se passe, je me laisse très facilement aller et je déborde sur le temps. ça se fait naturellement, c'est-à-dire à un moment donné le gamin il est là, euh, je lui pose des questions et au bout d'un moment, même si au début ça rame un peu, il finit toujours pas me répondre, quoi hein ? Où je suis allée chercher ça, j'en sais rien, je dirais que ça me vient naturellement comme ça, hein ? c'est pas une règle que je me suis fixée. Je me suis pas levée un matin en me disant tu vas fonctionner comme ça. Mais j'ai toujours fonctionné comme ça. (...) Implicitement, oui ! en fait, moi dès qu'y a un élève qui s'assoit dans mon bureau, c'est machinal, j'ai mon bureau, je rentre dans Educhorus, j'affiche sa fiche, et je sais tout. Selon le, la nature de l'entretien je vais aller chercher soit les résultats, soit les absences, soit les punitions et les sanctions, euh. Donc non, je ne prépare pas. (...) En fonction de, voilà, l'objectif qui était mon objectif de départ, mais je ne l'aurai pas préparé plus que ça. c'est effectivement compliqué de répondre parce que moi, ça me, je le vis de manière tellement naturelle ... (...) Que, pff, c'est un peu compliqué de donner un conseil, ou de donner une sorte de mode d'emploi pour démarrer. Si tu veux quand je reçois les stagiaires c'est plus aisé pour moi de donner à voir, que de formaliser un conseil. (...) Ah je disais, mais voilà, hein, si vous arrivez pas a minima à être patiente, posée, euh...
Entretien 3 : Brigitte	_____
Entretien 4 : Elena	<i>est-ce que tu décides au départ, avant l'entretien par exemple, avec un élève que tu vas suivre, tu te dis ben je me prépare un petit peu, comme une grille d'entretien, je me fais des balises, un petit peu, pour savoir où je vais, ou bien c'est au fil de la discussion avec l'élève ?</i> - C.P.E. : Sincèrement ? (...) Beaucoup au fil, plutôt au fil.

	Mais après faut trouver d'autres moyens, quoi ! Mais à cet âge- là, y'a encore plein de choses à faire. Et à l'âge où on a les élèves, si on n'y arrive pas d'une façon, il faut essayer de trouver un ... Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité de parole. Et il y a d'autres moments où on reste de notre côté du bureau, et voilà. On peut pas tout prévoir, déjà en fonction de ce qu'ils vont nous dire. En fonction du caractère de l'élève. En fonction de ... Ah non mais, y a tellement d'élèves, quoi je... Ils sont tous différents donc, en fonction de comment ils vont réagir à ce qu'on leur dit, en fonction de, après bon, ça reste des ados, y'a des schémas types quand même, effectivement mais ils ont pas tous la même sensibilité !
Entretien 5 : Muriel	quand ce sont deux élèves par exemple qui se sont battus ou disputés- là il y a sanction en général, ou punition- mais par contre je les reçois séparément dans un premier temps ; ensuite je les reçois ensemble. Tout est affaire de situation et, je veux dire, je peux piquer une colère aussi, parce que vraiment, euh, je trouve que ça va pas du tout. Je crois qu'ils les craignent aussi, mes colères. Parce que je crie pas beaucoup, par contre j'ai la voix qui porte tu vois ! (...) Donc, mais je crie assez peu, donc quand je crie, euh, en général, euh... (...) C'est que c'est grave. Et ils comprennent que là, il faut s'arrêter là. quand ils entrent, selon ce qu'ils ont fait, y'a le petit temps, tu vois, euh...d'autorité, je veux dire, quand ils entrent parce que, je sais pas, ils ont fait une bêtise, ou quoi, je les invite pas à s'asseoir immédiatement. Donc d'abord ils sont là debout. Et quand y'en a qui entrent et d'autorité viennent, et s'assoient, tu vois, comme ça, je leur demande si je les ai invités à s'asseoir. Alors oups, là ils se relèvent. Ça c'est quand je dois leur remonter les bretelles, tu vois, pour bien marquer que, l'autorité c'est moi, c'est moi qui décide, voilà. C'est, c'est des choses bêtes, mais euh... (...) C'est symbolique. Voilà. Ça démarre toujours de, de la même façon, finalement tu vois. L'accueil que je leur propose, que je fais, etc., voilà. Pourtant on est peu formés je trouve, en tant que CPE à ça. Alors après c'est par mes recherches personnelles, etc., ma pratique, euh, voilà, même s'il y a beaucoup d'empirisme, aussi quand même, hein, dans notre pratique, pas seulement sur l'entretien, sur des tas de choses.
Entretien 6 : Valérie	on sent que ça bouge beaucoup, c'est bouillonnant. au niveau de mon métier, et dans la dimension globale des activités qui peuvent se passer extrascolaires, nous on est là en articulation, en écoute, on est là, on suit une énorme quand même, machine, qui bouillonne, voilà qui est vivante.

	en fait, y'a c'est assez large hein ! La façon dont ça arrive en entretien individuel, c'est assez large. L'essentiel c'est que ce soit justement, que ce soit souple. C'est pas forcément très hiérarchisé, très formalisé, très normalisé, non ça reste toujours, enfin comme je dis, j'y vois pas bien, mais j'ai des antennes, voilà ! Et je trouve que les antennes fonctionnent, les antennes fonctionnent. C'est pas codifié, voilà. Ça c'est sûr que c'est vivant. A partir du moment où c'est vivant, alors peut-être que ça mérite d'être rationalisé, mais honnêtement je, souvent c'est euh, comment dire... Souvent je leur fais l'image, quand vous passez la porte du cours, hop, on est dans un autre état que vous là. Et puis je me demande si chaque CPE en fonction de sa, de sa créativité, parce qu'il faut être créatif quand même, de sa personnalité, ne crée pas la fonction voilà. Voilà, ça je l'ai souvent imaginé.(...)Alors il faut être créatif parce que ben, ça fait partie d'un principe même d'éducation, c'est-à-dire qu'il faut imaginer sans arrêt, inventer, en fonction des situations, il faut être, rebondir aussi, aller vite, voilà. En fait tout est possible, quoi. Pourquoi on se l'interdirait ?
Entretien 7 : Pierre	à tourner très vite, on apprend à naviguer c'est-à-dire qu'il faut faire fonctionner donc le service, et puis identifier clairement aussi où se situe le travail qu'il y a à mener savoir comment on va faire, et ce qu'il y a à faire en priorité quoi ! Cibler déjà un petit peu ses priorités. Alors nous CPE, je dirais que moi en l'occurrence, aussi, c'est toujours effectivement, naviguer, Et puis ça bouge, c'est mouvant. Donc ça c'est un peu la particularité, un peu la difficulté, mais bon on arrive à naviguer quoi. J'ai pas de mode, enfin, sans doute que j'en ai un, mais pas conscient pas construit, hein ! Donc voilà, tu vois, mode opératoire y'en a pas, Après c'est la posture de chacun, comment dire. Après ta sensibilité, c'est celle de chaque CPE ou chaque être humain, hein ! Je fais les deux, ça dépend, à qui j'ai affaire. C'est-à-dire que, quelquefois je, je démarre comme ça, ça arrive. ces élèves qui eux, sont décrocheurs quoi ! C'est une autre relation, on parle plus les mêmes choses, parce qu'ils ne sont plus trop dans l'établissement, hein donc ! Les entretiens, à mettre en perspective

	Donc là il y a quelque chose à imaginer, avec les équipes très vite hein ! Il faut qu'on le repère très très vite ! Alors les solutions elles sont pas multiples, mais au moins tout de suite le mettre dans un... moi je vois dans les deux mois, tu vois au mois d'octobre, je vois très bien, euh, celui qui commence à se poser des questions. Bon alors, je n'avais pas suffisamment d'expérience l'an dernier, mais je m'aperçois donc, ces élèves aussi qui...La première année, la matière leur parle pas, tu vois les profs ils m'expliquent que, par exemple en MEI...
Entretien 8 : Hervé	le concept de routine n'existe pas, alors au-delà de la personnalité, n'existe pas parce que régulièrement il y a changement de direction. <i>Est-ce que tu as un rituel en fait ?</i> - CPE : Oui : un, déjà il s'assoit pas tant que je ne lui pas demandé. Ça ils le savent, donc moi je peux rester au départ, en fonction de ce que j'ai à dire peut-être, c'est moi qui choisis la stratégie. Je peux rester en face, au milieu de la pièce, là ! Après je peux être...mais c'est toujours moi, et ça ils le savent, qui indique de s'asseoir, on n'entre pas, ils sont pas... Si c'est un rappel à l'ordre et que c'est des plus grands je les prends de face. Bon après ça c'est, c'est une histoire de, de personnalité. Et en règle générale quand je fais ça je fais volontairement en sorte d'arriver avec une ou deux minutes de retard. Pour bien tester. Mais bon après, c'est ... - Interviewer : <i>C'est des petits trucs, pour, pour montrer une autorité ?</i> - CPE : Ouais, ça se manifeste par plusieurs paramètres, mais voilà, celui-là. En lui disant tu vas déjeuner en priorité, tu demandes au surveillant, tu lui dis, mais il sera prévenu, enfin tout un cérémonial où il sent que la journée elle ne va pas être classique, quoi ! Euh, c'est en fonction de la faute commise, hein ? (...) quand il est venu je lui ai dit : tu pars en vacances ? Il m'a dit : non. Je lui ai dit tu vois, tu peux être en vacances et ne pas partir. Par contre tu vas avoir de l'activité parce que nous, on part à telle date. (...)Le principal il m'a dit ...oui, oui je lui ai dit, oui oui, moi je suis de permanence ça me gêne pas, il se met à côté, et... il est là, et...
Entretien 9 : Bruno	rappeler quel est leur rôle, leur rôle d'élève ici. Souvent je fais, je parle de ça, de leur rôle, de ce qui est attendu, en sachant que ça dépersonnalise beaucoup parce que un rôle attendu souvent je leur dis ça : ce qui est attendu, le rôle. Et avec beaucoup d'élèves, j'arrive pour certains, et ils sont dans le théâtre, je fais beaucoup le parallèle entre le rôle d'un élève ici, ce qu'on attend de lui, ce qu'il doit faire,

	et puis leur vraie personnalité, leur singularité. Et souvent j'essaye de leur dire que c'est pas incompatible. Et, j'ai souvent ce discours avec des élèves qui se, qui ne comprennent pas non plus pourquoi on leur demande, voilà : et on me demande ça, je comprends pas, alors certains disent je comprends pas mais ils savent très bien, et puis d'autres ne comprennent réellement pas ce qu'on attend d'eux, et donc j'ai cette, oui cette approche sur le côté un peu théâtral, rôle, voilà un élève qui vient dans un lycée, on s'attend à ça, et plus il va se conforter à ce rôle- là, moins il aura de difficulté. Alors je commence par ça et après j'essaye d'arriver sur leur singularité, et, parce que bon malgré tout y'a ça aussi, donc. Je, voilà enfin on fait un peu tout ce qu'on peut. Mais ça, à force de l'avoir utilisé avec les plus jeunes et puis les lycéens, bon y'a des choses qui avancent et je me dis que voilà c'est un élément qui peut être intéressant... Sur l'objectif et sur la tonalité de l'échange que j'ai envie de donner et je trouve ça, enfin, intéressant de s'attacher à ces choses-là. Tous ces codes, ça va du vouvoiement... enfin moi j'aime bien le vouvoiement. Je ne l'utilisais pas moi avant, enfin ils étaient plus petits au collège, mais là je trouve que c'est très bien. Et je suis très attaché à ces codes : l'arrivée enfin dans une classe, ou alors l'arrivée d'un élève dans le bureau ou alors ailleurs, pas forcément dans le bureau, la façon dont on le voit, dont on échange, etc. Donc je suis toujours, on essaye de, enfin j'essaye de, me poser des questions là-dessus sur ce qui est pertinent, je pense que dans notre rôle faut s'attacher à tout ça. De la façon de parler à la, à la tenue, enfin je suis très attaché à tout ça. Alors c'est peut-être un peu ringard du coup je sais pas, mais [rire], en tout cas je trouve qu'il y a vraiment à développer dans ces rituels, dans ces rituels, dans notre façon de codifier un petit peu cette relation à l'élève, et je pense qu'on peut pas le faire tout le temps, tout le temps naturellement, tout le temps, même si on est obligés hein dans la dynamique, mais, plus on y réfléchit, plus on essaye des choses et plus on est pertinent. Enfin je pense, hein, c'est ma vision des choses. Donc on essaie, on est bricoleur, je me considère vraiment comme bricoleur. je trouve que dans notre métier c'est vraiment euh, ces rituels, ces, comment faire pour que, comment fait l'autre... C'est que tout ça, toutes ces codifications, ces rituels etc., ici je me dis voilà je vais composer aussi. Donc je vais essayer des choses et puis je vais retenir ce qui en résulte, donc c'est peut-être une démarche qui est profondément personnelle Donc bon, c'est encore un bricolage : quelle dose de ? Et c'est ce qui rend ce métier, ben voilà c'est qu'à chaque personnalité, on a différentes approches, etc., et parfois on est limite, on frôle la schizophrénie peut-être mais, mais voilà, peut-être dans ce que je dis aussi y'a des approches qui se contredisent par rapport à telle ... Mais je pense que c'est aussi notre métier, c'est qu'on, pour le coup c'est difficile d'avoir une approche uniforme, universelle, quoi ! parce que ça durait parce que je voulais vraiment savoir, euh... quel était

	son mode de raisonnement, puis avoir des éléments, des, des phrases que je puisse retenir pour parler, pour en parler avec mes collègues à chaque fois que je reprenais la parole, avec les parents et l'élève j'étais sur ce registre-là et lui pouvait voilà, développer d'autres choses, ce qui fait que le relais est passé petit à petit avec l'enseignant, encore une fois le rôle hein ! On joue, on va faire du théâtre. Au collège quand on arrive, dans le hall on prend la parole etc., j'aime bien ce côté-là moi.
Entretien 10 : Sarah	je crois que aussi, le message passe pas forcément toujours que par les mots, parce que les mots pour certains, c'est pas ce qu'il y a de plus important. Il y a aussi tout ce qui est non verbal, quoi : la posture que tu as, les expressions du visage, la voix, si ça monte c'est que elle est pas contente, quoi forcément, il y a quelque chose qui va pas. Je crois que c'est important de savoir maîtriser tout ça dans l'entretien, quoi ! parce que le message passe mieux. Je ne peux pas faire une remontrance à l'élève en ayant un ton qui est bienveillant quoi. C'est pas possible, quoi ! C'est juste pas, c'est pas cohérent. Et je le fais pas toujours tu vois, dans cette relation où je suis derrière le bureau, et l'élève...Alors il m'arrive parfois lors des entretiens, de passer de l'autre côté, me mettre à côté de l'élève. Ça je le fais très souvent. (...) Ça c'est quand je veux les mettre en confiance. Donc je leur demande de s'installer, je les rassure et puis je me mets de l'autre côté. Voilà, on discute, on est d'égal à égal, je dis j'ai juste un petit renseignement à te demander. Donc ça c'est pour les rassurer et aussi quand j'ai besoin que l'élève se livre, donc. Je préfère me mettre à côté d'eux plutôt que de... Voilà y'a cette table aussi. (...) Je pense que aussi, la disposition, toi, où est-ce que tu te situes dans la pièce lors de l'entretien, tout ça c'est important. Et quand je suis en colère aussi. Je passe de l'autre côté mais l'élève n'est jamais assis quand je suis en colère. Il reste debout. Et je passe de l'autre côté et quand j'ai quelque chose à dire de ferme, je m'approche de lui et je lui dis. Si ça s'appelait plus heure de retenue, ça passerait mieux. Donc j'ai souvent transformé les heures de retenue en heures d'aide. Voilà ! Par exemple quand les enseignants mettent une heure de retenue pour un travail qui n'est pas fait, j'explique à l'élève qu'on lui donne la chance et la possibilité de le faire à l'intérieur du collège. Autant te dire que ça a été un gros travail, Donc nous ici on a développé beaucoup de mesures de responsabilisation. (...), on demande aux élèves d'avoir une posture de surveillant. Ils vont dans la cour, ils sont en binôme avec un surveillant, et, ils promènent, ils se baladent dans la cour en présence du surveillant. Il faut qu'ils aient la posture, c'est tout ce que je leur demande. Et de se rendre compte de ce qu'est que le travail des assistants d'éducation, c'est tout !

	Alors une des dernières punitions que j'ai, que j'ai mise à une élève, c'était lecture à haute voix d'un livre qu'elle choisit. Sur une des deux, je sentais qu'il y avait quelque chose à faire. Elle était juste en train de chercher, elle se cherche... donc je réfléchissais à quelle punition je pourrais leur faire faire. Donc j'ai ramené les livres de Mohammed Dib qui sont encore là. Je les ai posés sur le bureau ici, plus le livre de Dounia Bouzar, sur les filles et le voile. Tu peux pas, quand t'es CPE tu peux pas arriver en disant : c'est bon, je vais faire comme ça, je vais faire comme ça, je vais faire comme ça. D'abord tu es ce que tu es, et tu dois faire avec ta personnalité, déjà ! Jamais se dénaturer, les gamins ils le sentent, mais ça c'est quelque chose, tu peux pas bluffer un gamin sur ce que tu es réellement. Donc ça, tu restes ce que tu es. je l'aime ce métier !

Annexe 18

Concordanciers générés par IramuteQ

Concordancier Accompagnement-Accompagner

**** *e_bruno

y a de la communication y a un échange et pour moi ça rend pertinent mon **accompagnement** et l **accompagnement** de l équipe pédagogique hein

**** e_sarah

hein non moi là j ai pas très bien compris ce que je fais là ou non ça m aide pas vraiment je préfère faire un **accompagnement** à l extérieur du collège

**** *e_muriel

ou quand on doit annoncer quand on doit annoncer par exemple qu on va faire soit une ip ou qu on veut conduire les gens vers un **accompagnement** éducatif tu vois que l as va va déclencher derrière

**** *e_bruno

mais en tout cas quand j ai des collègues qui participent à cet **accompagnement** et quand on communique je trouve que c est un point essentiel dans notre boulot et quand ça peut se faire comme ça c est vraiment intéressant

**** *e_elena

en seconde par exemple dans l aide dans l **accompagnement** éducatif l **accompagnement** personnalisé pardon c est vrai qu on faisait euh des entretiens en début d année d élève à deux

**** *e_bruno

ben voilà mais alors plus je t assure c était vraiment ça c est des situations où on se pose la question de l **accompagnement** et on dit mais comment comment on va pouvoir l accompagner

**** *e_bruno

le rappel aux bonnes conduites attendues on est plus sur un **accompagnement** de projet scolaire des résolutions de soucis passagers et puis de développement de projet hein je pense qu ici on est surtout là_dessus projet citoyen

**** *e_brigitte

qu il y a nomdecollègue qui s occupe de la mission générale d insertion donc là qui va reprendre le relais soit en proposant un dacq je sais jamais dispositif d **accompagnement** à la qualification c est les anciens nouvelles chances

**** *e_bruno

ouais je fais beaucoup ici avec eux je leur dis voilà dans deux semaines ou avant les vacances on se revoit et puis on reprend et petit à petit voilà le cheminement l **accompagnement** je le fais comme ça aussi

**** e_sarah

et donc il était il devait le faire sur deux séances d **accompagnement** éducatif bon ben ça a duré ça a duré plus longtemps parce _que il voulait absolument continuer à le faire avec la surveillante

**** e_sarah

donc il devait assister un assistant d éducation dans l **accompagnement** éducatif il devait

apporter de l aide aux autres élèves il était en sixième et c était un groupe d élèves de sixième

**** e_valerie

qu est ce que vous voulez faire après pourquoi vous êtes là donner du sens voilà j ai parlé trop vite peut-être d **accompagnement** voilà oui oui bien sûr ah oui oui

**** *e_bruno

bon il a pas eu peut-être l **accompagnement** qu il imaginait hein un peu paternaliste voilà parce_que on est un peu sur l empathie et c est quelque chose que j ai pas vraiment moi

**** *e_bruno

voilà parfois je me restreins à un **accompagnement** euh assez c est dans le cadre quoi oui voilà dans le cadre

**** e_sarah

sur des gamins pour lesquels je pense qu il faudrait par exemple tu vois on parle beaucoup de l **accompagnement** éducatif alors ici c est une grosse organisation

**** *e_bruno

non moi je il y a beaucoup de c est vaste hein selon le contexte selon le moment de la journée c est vrai que l **accompagnement** individualisé l entretien là je dis des choses ça paraît un peu uniformisé uniformisé universalisé

**** *e_bruno

c est intéressant pour la suite des choses quoi dans l échange y a y a ça aussi dans l **accompagnement** individuel pour moi y a y a la dose de confiance qu on est capable d accorder

**** e_sarah

donc je force jamais trop la main des élèves mais j essaie quand même de les convaincre hein oui toujours toujours donc ça c est sur l **accompagnement** éducatif tu vois par exemple avec l afev

**** e_sarah

donc en même temps j **accompagne** pour soit étayer donner plus d éléments voilà je fais souvent des entretiens d élèves avec une autre personne de l établissement mais pas forcément les enseignants

**** *e_pierre

et je trouve que là si tu arrives un peu à professionnaliser cette partie là c est bien parce_que les les élèves que tu mets en parcours ben il faut quand même après_derrière tu vois les **accompagner**

**** *e_bruno

c est la différence enfin la variété des interlocuteurs et tout réunir pour **accompagner** au mieux un élève quoi donc ça se passe quand ça se passe c est bien mais c est pas toujours le cas

**** *e_pierre

où ils se trouvent faut pas les lâcher faut les **accompagner** mon rôle à un moment donné c est de faire ce travail et puis de les raccrocher

**** *e_pierre

et on perd un peu pied quoi on ne sait pas trop sur quoi on va pouvoir s accrocher pour justement **accompagner** les élèves les raccrocher etc donc on a fait ce travail de baisser effectivement les chiffres hein

**** *e_brigitte

après quand on peut plus parce_que on a tout essayé ben voilà on fait appel à la mission générale ou à la mission locale voilà mais bon on aura essayé d **accompagner** on va dire au mieux

**** *e_bruno

ben voilà mais alors plus je t assure c était vraiment ça c est des situations où on se pose la question de l accompagnement et on dit mais comment comment on va pouvoir l **accompagner**

**** *e_bruno

a un autre projet et ça crée des situations vraiment compliquées ils sont perdus d où bon après on en reparlera mais d où l enjeu de pouvoir les **accompagner** dans l échange que j ai avec eux et c est pas toujours simple

**** *e_pierre

peuvent poser problème et c est déjà donc effectivement une première étape pour dégrossir pour faire après le travail justement pour **accompagner** ces élèves qui que l on perd un peu au fil du temps quoi

**** *e_bruno

c est important aussi de dire voilà y a le rôle un peu rappel à la sanction etc mais il y a aussi le rôle on **accompagne** on félicite on encourage

**** *e_bruno

et là on reste sur des situations un peu compliquées à gérer même ensemble on a vraiment du mal parfois à essayer d **accompagner** nos nos élèves

**** *e_bruno

cette proposition de solution pour moi doit s **accompagner** de de rencontres ultérieures pour voilà **accompagner** quoi d un échange non

**** *e_bruno

je m attache à leur faire comprendre que ce rôle là hein de de la personne qui rappelle la règle c est pas un plaisir et d **accompagner** un élève et de le féliciter pour ses notes ou pour sa réussite

**** e_sarah

moi je pense que si tu veux faire cpe c est que tu as déjà l intérêt euh tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu ils vont devenir et tu veux vraiment les **accompagner**

**** *e_pierre

donc là je me dis qu est ce qui est important ce n est pas de le raccrocher sur ce qu il vit peut_être lui dire le faire **accompagner** mais là pour le coup c est plus de notre ressort

**** *e_clotilde

comme nous on est assez disponibles en général on est assez souvent là donc voilà ça les sécurise donc c est aussi pour ça que quand on leur dit faut savoir faire tout seul c est un peu difficile pour eux faut les **accompagner** quoi

**** *e_bruno

d **accompagner** l élève en n ayant pas accès à ce qui se passe dans la classe et les jeunes le voient enfin je veux dire voilà donc alors qu ici eh bien on y arrive

**** *e_muriel

j ai la chance de chaque année je pars j **accompagne** un voyage scolaire voilà ils me connaissent autrement aussi et c est ça qui établit je pense cette confiance je pense

**** *e_bruno

donc dans le vécu aussi ici hein y a des situations qui que j estime pas comment je pourrais dire j ai pas pu les **accompagner** au mieux parce_que effectivement seul c est un peu compliqué

11 occurrences de la forme « accompagnement » et 17 occurrences de la forme « accompagner » liées à la pratique d'accompagnement par le C.P.E.

Les autres formes sont relatives aux dispositifs institutionnels d'accompagnement ou à l'accompagnement physique des personnes.

Concordancier Approche

**** e_sarah

c est une façon c est une **approche** aussi quoi que moi je peux pas avoir je peux pas me servir de ça pour parler de la problématique du gamin quoi voilà

**** e_sarah

ou et très souvent c est avec les professeurs d eps que ça se passe tu vois peut-être parce que on a à peu près la même **approche** des gamins

**** *e_bruno

donc bon c est encore un bricolage quelle dose de et c est ce qui rend ce métier ben voilà c est qu à chaque personnalité on a différentes **approches** etc

**** *e_clotilde

donc on n a pas la même **approche** euh selon qu on connaît l enfant ou pas et après tout dépend selon comment se déroule l entretien on s adapte à la réponse qu on a en face de soi quoi hein voilà hein

**** *e_bruno

oui cette **approche** sur le côté un peu théâtral rôle voilà un élève qui vient dans un lycée on s attend à ça et plus il va se conforter à ce rôle là moins il aura de difficulté

**** *e_hervé

de la gamine qui en a toujours voulu de cette **approche** là de lui avoir fait honte enfin bref je l avais recadrée un peu avec les parents en disant évidemment enfin bon d entrée j ai recadré

**** *e_bruno

et parfois on est limite on frôle la schizophrénie peut-être mais mais voilà peut-être dans ce que je dis aussi y a des **approches** qui se contredisent par rapport à telle mais je pense que c est aussi notre métier

**** *e_muriel

tu vois ça se fait assez fréquemment mais elle elle est je trouve qu elle est dans le recadrage tu vois donc peut-être que je lui apporte cette **approche** oui peut-être plus psychologique et bienveillante

**** *e_hervé

ben si voilà moi je ne sais pas si c est le terme exact mais c est cette **approche** là que j essaie d avoir je les vois surtout entre midi et deux là où j ai un peu plus de temps

**** *e_bruno

donc et lui petit à petit par exemple on arrivait alors que pour la plupart au début j ai plutôt

une **approche** où d'abord y a le cadre et après petit à petit on échange

**** *e_brigitte

s'il me donne l'autorisation je vais le faire et s'il me donne pas l'autorisation bon j'essaie de revoir le prof principal tu sais sans brusquer les choses mais voilà après je lui dis tu essayes de voir une autre **approche** enfin bon

**** e_sarah

et je passe de l'autre côté et quand j'ai quelque chose à dire de ferme je m'**approche** de lui et je lui dis c'est juste pour lui dire que c'est pas ma position

**** *e_bruno

donc bon c'est pas le même c'est pas la même **approche** que de convoquer un élève pour lui faire peut-être dire quelque chose qu'il n'a pas envie et ça c'est agréable quoi d'avoir des élèves demandeurs quoi

**** *e_bruno

y a de suite quelque chose d'assez franc c'est quelque chose qui revient à chaque fois j'ai deux on va dire deux **approches** sur l'idée que j'ai de l'entretien

**** *e_bruno

donc cette **approche** moi me permet d'essayer de leur faire comprendre que bon voilà c'est une composition qui permet après de faire vraiment ce qu'ils ont envie quoi

**** *e_brun

c'est qu'on pour le coup c'est difficile d'avoir une **approche** uniforme universelle quoi mais quand même je pense qu'il y a des choses à garder pour être cohérents quoi dans notre boulot hein

**** *e_pierre

déjà sur une première **approche** j'essaie de pouvoir les accueillir hein même si j'ai un tas de choses à faire d'ailleurs je le fais mal après le reste mais j'essaie d'être là

**** e_sarah

mais dis-moi t'as mis du gel sur la tête il me dit non ah bon et donc je m'**approche** et je me rends compte que ça ressemble à un eczéma euh

**** *e_hervé

c'est plus la même **approche** quoi alors moi je crains que d'aller vers les logiques là parce que un gamin tu lui dis déjà tu demandes d'expliquer

**** *e_bruno

et si j'avais été tout seul j'aurais pas eu cette **approche** mais moi j'ai lancé là-dessus pour que

lui après puisse reprendre un peu les choses et en ouvrant ce qui serait possible etc

Concordancier Besoin

**** *e_bruno

après pour certains on n est pas **besoin** d aller jusque là la règle c est c est c est intéressant mais c est que je pars parfois loin dans mes raisonnements

**** *e_elena

tout un petit fascicule fait par les emas qui rappelle le cadre en fonction des voilà moi je m appuie beaucoup ils ont **besoin** de ça de savoir ce que ça représente ce qu ils ont fait ce qu ils ont pas fait

**** e_sarah

il y en a un qui l a fait et c était c était bien de sa part mais il a c est quelqu_un qui a **besoin** qui a **besoin** qu on le remarque alors voilà de toutes les manières possibles quoi hein

**** *e_hervé

moi j apporterai s il a **besoin** de moi pour venir les encourager les voir assurer un suivi administratif au départ mais après je pense que c est plus de son ressort que du mien

**** e_clotilde

on arrive à le cerner parce_que on sait qu il y a des enfants où faut être plus directif plus autoritaire dans l entretien y en a d autres qui ont **besoin** d être mis en confiance

**** *e_hervé

oui mais quand y a **besoin** de faire quelque chose de de nature à être porteur pour eux ils savent vers qui aller hein

**** e_sarah

~~celle là je vais en entendre parler j attendais c est tombé aujourd_hui donc je sais j ai même pas **besoin** d aller regarder qui est cette gamine je l ai déjà repérée~~

**** *e_clotilde

qui fait que des fois ils ont **besoin** qu on leur dise clairement non là voilà j entends bien ce que tu me dis mais à un moment donné tu es responsable quoi

**** *e_elena

~~moi j ai **besoin** de l aspect humain de connaître mes élèves à la fin de l année j ai **besoin** de connaître leur prénom de les connaître tous~~

**** *e_elena

donc on on leur dit toujours euh je finis toujours l entretien en laissant euh la porte ouverte soit sur une autre soit en leur disant de revenir s ils en ont **besoin**

**** *e_muriel

oui y avait ça il y avait **besoin** pour moi derrière parce_que il y avait vraisemblablement une ip à faire derrière et puis pour ces gamines de le mettre par écrit aussi pour mettre à distance également

**** *e_elena

a eu **besoin** de quoi la parole s est faite facilement et j ai senti à un moment donné que ça servait à quelque chose

**** *e_muriel

mais mais là moi j ai senti à un moment donné que ces gosses avaient **besoin** voilà que ce soit officialisé pour elles aussi il leur était bien arrivé quelque chose ce jour là

**** *e_clotilde

il y en a d autres qui ont **besoin** qu on leur explique le cadre déjà y en a pour lesquels d

ailleurs on se contente d'expliquer le cadre et on y revient

**** *e_elen

ou que si moi j'ai **besoin** de leur donner une information je les convoquerai car on n'a pas toujours une réponse euh et puis des fois il faut du temps quoi

**** e_sarah

mais je l'ai fait avec des enseignants qui sont sensibles à la enfin qui ont **besoin** aussi que je sois témoin de la relation qu'ils ont avec les élèves et qui ont **besoin** aussi que je sois témoin

**** *e_carine

toute la palette de ce que j'ai à proposer sachant que à terme si j'ai **besoin** de prendre une décision si j'ai **besoin** entre guillemets d'essayer d'imposer une décision

**** *e_elen

ils l'interprètent mal donc le règlement intérieur et après plus si **besoin** est euh alors je réfléchis hein parce que j'ai pas les réponses comment on s'en rend compte

**** e_sarah

les lycées professionnels surtout quoi ah ben parce que ça me manque quoi j'ai **besoin** de savoir je peux pas me dire quand j'arriverai à la retraite euh dans longtemps

**** *e_bruno

que dans l'échange j'ai pas **besoin** de récupérer tous les documents mais dans ma tête quand il me fait référence à quelque chose je puisse lui dire ben tel jour y avait tel problème

**** *e_hervé

oui un jour il y en a un il m'a dit mais monsieur des témoins y en a toujours **besoin** je dis oui mais quand c'est à l'amiable

**** *e_carine

et il m'a transmis donc j'ai pas **besoin** de comme j'ai un très bon enfin ça fait maintenant donc six ans l'équipe de profs principaux elle est assez stable

**** *e_elen

voilà si ils ont entendu ou pas quoi oui ça arrive ça surtout avec les petits comme ça ils ont **besoin** oui c'est ça voilà s'ils ont compris

**** *e_muriel

pas seulement en tant que cpe en tant que mère hein je pense et cette gosse elle avait **besoin** à mon sens là d'être un peu contenue et d'être réconfortée quoi tu vois

**** *e_clotilde

le passeur de relais oui voilà je pense que de toute façon je sais que les informations auront toujours **besoin** de passer par moi et je peux dire à un moment donné voilà telle personne a **besoin** de ça

**** *e_clotilde

il a **besoin** d'être vu voilà d'être suivi etc donc oui je pense que pas tellement non pas tellement non c'est enfin je fonctionne quand même

**** e_sarah

tandem j'essaie alors là j'ai pas **besoin** de les convaincre puisque je fais un gros travail euh en amont avec l'association on passe dans les classes on explique le dispositif aux élèves

**** *e_elen

ça permet sur certains élèves euh ils ont **besoin** de savoir qu'on s'intéresse à eux et ça participe de la relation de confiance il me semble hein ah ben s'ils ne veulent pas répondre c

est autre chose

**** *e_ elena

après pour ceux pour qui il y a **besoin** d'un suivi c'est souvent qu'il y a quelque chose qui faut changer quoi pour qui j'sais pas là j'arrive plus à m'exprimer là

**** ~~e_sarah~~

~~donc ça c'est pour les rassurer et aussi quand j'ai **besoin** que l'élève se livre donc je préfère me mettre à côté d'eux plutôt que de voilà y'a cette table aussi oui~~

**** *e_ elena

y'en a avec qui euh on en était où j'ai oublié déjà y'a un peu les deux du ponctuel de l'urgence du ponctuel lié à un **besoin** je ne sais pas des fois c'est tout simple

**** ~~e_bruno~~

~~sans avoir **besoin** d'aller à la pêche à ces informations là eux-mêmes et moi arrivant ici aussi je l'ai découvert et c'est agréable pour nous d'avoir des collègues qui nous interpellent enfin pas tous hein~~

**** *e_ clotilde

avec des enfants qui en avaient **besoin** et qui étaient particulièrement mûrs sauf que au bout d'un moment on tourne en rond ou alors ils ne sont plus disponibles pour la réflexion

**** *e_bruno

mais certains ont **besoin** de ça de c'est vrai que de fixer des échéances de savoir que dans tel dans un mois ils vont parler de ce qu'ils ont fait donc certains ça les motive beaucoup aussi

**** *e_pierre

parce que c'est tu vois je veux dire c'est voilà bien sûr c'est à dire qu'il faut l'amener parce que évidemment tu peux pas dire à un gamin euh toi tu t'as **besoin** de voir un psy quoi

**** *e_bruno

ici on peut se le permettre parce que beaucoup attendent ça dans le contexte classe certains ont **besoin** aussi de voilà qu'il y ait une oreille attentive même si c'est dix minutes et parfois c'est

**** ~~e_sarah~~

~~je veux dire ils te renseignent mais sur tout et moi j'ai **besoin** qu'ils me racontent les histoires de la cour je connais même les histoires amoureuses des élèves j'interfère pas~~

**** *e_ clotilde

oui il pourrait y'en avoir oui y'a deux types y'a ceux qui recherchent la relation individuelle et qui euh qui ont **besoin** d'être écoutés et qui ont **besoin** d'une béquille en gros hein

**** e_sarah

lors de l'entretien avec cet élève tu te souviens il s'est passé ça voilà et qui ont aussi **besoin** d'un regard extérieur voilà que je leur donne mon avis sur l'élève

**** *e_bruno

c'est vrai hein c'est intéressant ce point exactement exactement exactement donc certains bon ont **besoin** de sentir que y'a pas que la parole du cpe et que cette parole est relayée en termes de soutien etc

**** *e_ elena

alors on on concilie tout le temps on essaye de on comprend que vous donniez un téléphone à votre enfant parce que il en a **besoin**

**** ~~e_clotilde~~

~~sur euh il faut anticiper les conflits il faut en parler et que c'est vrai que moi j'étais pas énormément dans la sanction au départ j'étais dans il faut qu'on en parle et j'ai pas **besoin** de vous punir etc~~

**** *e_clotilde

l'enfant est pris en charge et c'est très bien mais c'est vraiment variable selon les situations quoi oui oui parce_que c'est sur un fait précis c'est sur un instant donné il a **besoin** d'un autre adulte

**** *e_bruno

ça se passe comme ça parce_que le contexte classe trente_cinq élèves hein y'a ça aussi oui et beaucoup ont **besoin** voilà juste d'une oreille et de se dire

**** *e_elena

dans le ton dans les mots qu'on emploie dans même dans la posture hein y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau parce_que il y'a un **besoin** de proximité de parole

**** *e_clotilde

ils ont **besoin** d'être sécurisés donc peut-être que une fois qu'ils ont investi un adulte c'est un repère et quand ils ont **besoin** d'être sécurisés ils vont le voir voilà et euh

34 occurrences de la forme « besoin » utilisée dans un contexte signifiant le (s) besoin(s) de l'élève.

Concordancier Cadre

**** *e_ elena

tout un petit fascicule fait par les emas qui rappelle le **cadre** en fonction des voilà moi je m'appuie beaucoup ils ont besoin de ça de savoir ce que ça représente ce qu'ils ont fait ce qu'ils ont pas fait

**** *e_hervé

et c'est d'autant plus révélateur que quand tu demandes à un gamin d'être dans le **cadre** d'un tutorat ils vont jamais vers un surveillant gentil sympathique ou autre

**** *e_bruno

mais vraiment dans le dans le très ferme quoi tu vois le **cadre** c'est ça

**** *e_bruno

donc et lui petit à petit par exemple on arrivait alors que pour la plupart au début j'ai plutôt une approche où d'abord y a le **cadre** et après petit à petit on échange

**** *e_ elena

par ben là en l'occurrence c'est mmh c'est des problèmes comportementaux quoi un refus de la règle de l'autorité d'un **cadre** à la maison qui est pas posé donc après un décalage avec l'école

**** *e_bruno

du rôle de l'éducateur du coach sportif j'aime bien faire ces parallèles moi dans la sortir un petit peu de ce **cadre** là puis leur parler de choses assez concrètes

**** *e_hervé

t'es en confiance quand tu connais le **cadre** ben je crois hein après alors dans certains cas les entretiens se délocalisent c'est pas de l'économie mais ça se délocalise

**** *e_hervé

ça va euh euh donc c'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose ah non moi je suis plutôt persuadé que c'est quand le **cadre** et c'est révélateur hein

**** *e_clotilde

des bagarres ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé où euh on va poser tout de suite le **cadre** et après après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le **cadre** est posé quoi

**** *e_clotilde

euh ou d'avoir progressé dans dans la réflexion quoi souvent euh toujours toujours le **cadre** des fois on l'applique plus ou moins fermement parce que on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris

**** *e_clotilde

y a des enfants pour lesquels on voit tout de suite que le **cadre** est clair et que ils ont débordé un moment ils en ont conscience et que on va tout de suite passer à

**** *e_clotilde

il y en a d'autres qui ont besoin qu'on leur explique le **cadre** déjà y en a pour lesquels d'ailleurs on se contente d'expliquer le **cadre** et on y revient

**** *e_bruno

c'est comment faire pour que la personne en face de moi puisse me faire confiance dans un **cadre** qui est calé et puisse avancer quoi voilà c'est cette question là

**** **e_sarah**

parce_que on connaît les gamins en dehors du **cadre** de la classe et donc c est souvent avec eux qu on travaille comme ça effectivement ouais ouais

**** ***e_hervé**

moi je le voyais dans le **cadre** du rugby donc c est ils étaient copains il jouait il avait rien mais il semblait que dans la classe les profs m indiquaient que ils le mettaient un peu à l écart

**** ***e_pierre**

si ce sont des élèves exclus là c est pareil donc il faut arriver à comprendre parce_que à un moment donné voilà quand t es sorti du **cadre** délibérément ou pas

**** ***e_carine**

alors si c est moi qui suis à l initiative et que je suis vraiment dans ce **cadre** du bilan mi trimestre l intérêt c est vraiment d avoir la famille

**** ***e_bruno**

lui il est là depuis des années et j aime ce côté un peu où on est sur un peu la création on sort un peu du **cadre** très terre à terre

**** ***e_brigitte**

et heureusement parce_que c est protecteur les règles quand même ben oui il y a le **cadre** mais quand même une vie en collectivité

**** ***e_bruno**

voilà parfois je me restreins à un accompagnement euh assez c est dans le **cadre** quoi oui voilà dans le **cadre**

**** ***e_elena**

euh après c est à eux d accepter le **cadre** de l école aussi alors des fois c est compliqué mais on leur explique que c est que il faut expliquer aux parents aussi

**** ***e_bruno**

c est pas le monologue ça veut dire que même dans ce **cadre** où j ai envie de y a quand même beaucoup de place à l expression de l élève parce_que il faut ça

**** ***e_hervé**

ah moi je pense que tu peux pas te enfin c est de la démagogie de croire que d aucuns y verront une démarche d école autoritaire mais je pense que si y a pas de **cadre** tu peux pas être crédible

**** ***e_clotilde**

voilà en gros c est ça moi mon **cadre** après j ai pas vraiment d outils je brode enfin je brode je fais du cousu main avec l enfant qui est en face de moi quoi

**** ***e_carine**

et cette jeune fille par contre avait beaucoup de mal à entrer dans le **cadre** à respecter un **cadre** un règlement intérieur des procédures etc etc et donc comme tous les élèves de terminale

**** ***e_muriel**

je le faisais d ailleurs avec x le **cadre** précis moi c est déjà le gamin tu ne le fais pas attendre deux heures à l extérieur là

**** ***e_bruno**

j aime bien moi j aime bien j aime bien et puis ça sort un peu du côté voilà scolaire où c est

mon parcours aussi mais le trop d'attentes scolaires le trop de **cadre** etc

**** *e_elen

mais on a des familles où le **cadre** la rigueur le le se perd et du coup nous c'est difficile nous de faire accepter un **cadre** en fait

**** *e_hervé

oui en fonction de l'entretien c'est moi qui pose qui pose le **cadre** voilà avant de prendre la parole je pose le **cadre**

**** *e_elen

qui prennent le relais sur lesquelles on peut s'appuyer et ça c'est important parfois oui ça arrive oui ou alors je me dis aussi parfois que ils sont encore dans un **cadre**

**** *e_elen

que ce **cadre** qu'on leur propose ils sont capables ils peuvent l'entendre ils peuvent l'accepter ils peuvent en faire quelque chose ils peuvent comment dire se l'approprier quoi en faire des valeurs

**** *e_carine

ou un sur trois on va dire et j'ai aussi des élèves de bts que eux sont tous majeurs donc quand je dois entrer dans l'intime là encore je pose un pré **cadre**

**** e_valerie

les adultes les élèves les échanges internes externes l'ouverture là encore la semaine prochaine mme r part à Londres pour avec les stages qui se font dans le **cadre** de la mention d'anglais pour terminale com donc les élèves partis 5 semaines à Londres

**** *e_bruno

quand on revient sur la règle et puis après on sort du **cadre** scolaire c'est c'est un individu lambda dans une société et voilà c'est comment on va faire avec lui quoi

**** e_valerie

dans le **cadre** des de ce que tu me posais comme question les entretiens individuels c'est là on touche le point sensible hein des des comment dire des points hauts ou des points bas des points forts ou des points faibles

**** *e_muriel

quand c'est un gamin qui a posé problème etc donc le rappel du **cadre** moi je commence toujours l'entretien en disant est-ce que tu sais pour quelle raison je veux te recevoir

**** *e_bruno

cette bienveillance tout en restant dans le **cadre** voilà si à un moment donné il faut que je lui dise quelque chose de pas forcément agréable il le sait et je lui dirai

**** *e_bruno

mon point de vue peut être un peu **cadre** etc et le rôle hein du cpe qui rappelle un peu la règle tout le temps etc

**** *e_elen

ils sont moins capables d'humour à cet âge là dans euh le rappel au **cadre** se fait de façon plus classique plus simple en fait ouais plus formatée ouais

**** *e_bruno

de faire comprendre tout en mettant des voilà des **cadres** à tout ça hein c'est pas une confiance aveugle c'est pas une euh alors ça va être variable selon le type d'élèves

**** *e_bruno

le **cadre** il arrive assez brutalement avec des élèves effectivement qui sont dans une démarche un peu à la marge de voilà on a un comportement pas adapté le rappel moi j'utilise beaucoup le règlement intérieur et puis le corollaire

**** *e_hervé

mais il sera prévenu enfin tout un cérémonial où il sent que la journée elle ne va pas être classique quoi ah oui et après je mais je prends toujours le soin quand c'est un rappel à l'ordre de **recadrer**

**** *e_carine

mais bon dans ces cas là moi je **recadre** l'élève hein quoi que fassent ou quoi que disent les parents euh j'explique à l'élève que dans mon bureau il parle pas comme ça avec ses parents

44 occurrences de la forme « cadre » et formes associées (cadrer, recadrer)

5 occurrences éliminées car utilisées dans un contexte signifiant « dans les circonstances »

Concordancier Comprendre

**** *e_brigitte

e est un peu ça et e est normal elles ont pas le temps de moi voilà après e est moi qui vais réorienter tu **comprends** quand e est un peu et puis parce_que l élève elle s est pas trop livrée aussi on sait pas trop

**** *e_brigitte

eh non parce_que si elles étaient là à temps complet peut_être mais elles ne peuvent pas faut **comprendre** qu elles sont obligées mais même elles sont obligées de gérer les situations à la limite

**** *e_bruno

et on me demande ça je **comprends** pas alors certains disent je **comprends** pas mais ils savent très bien et puis d autres ne **comprennent** réellement pas ce qu on attend d eux et donc j ai cette

**** *e_carine

que de formaliser un conseil et après euh souvent justement cette année dans les stagiaires que j ai reçus je pense notamment à x qui me disait ah mais je **comprends** pas mme comment vous faites

**** *e_clotilde

ben si je sens que par exemple si c est pour un enfant qui a commis une erreur qui a fait une bêtise si je sens que qu il arrive pas à **comprendre** sa part de responsabilité

**** *e_clotilde

ouais quand je suis plus directive c est pour essayer de leur faire **comprendre** que stop voilà qu à un moment donné c est c est son comportement qui fait qu il est là aujourd_hui

**** *e_bruno

eh oui et puis c est plus que ça c est j essaie de leur faire **comprendre** que parce_que ils vont réussir à jouer ce rôle de la meilleure des façons ils vont pouvoir s affirmer vraiment singulièrement

**** *e_bruno

donc cette approche moi me permet d essayer de leur faire **comprendre** que bon voilà c est une composition qui permet après_de faire vraiment ce qu ils ont envie quoi

**** *e_bruno

les élèves s y attendent et je pense qu il faut jouer ce rôle aussi mais pas que mais pas que voilà il faut **comprendre** que enfin moi en tout cas j essaie

**** *e_clotilde

ah oui ça le sens enfin le but de l entretien c est de faire **comprendre** pourquoi on est là et d en ressortir avec quelque chose en plus quoi d avoir appris quelque chose en gros

**** *e_clotilde

euh ou d avoir progressé dans dans la réflexion quoi souvent euh toujours toujours le cadre des fois on l applique plus ou moins fermement parce_que on sent que l enfant qu on a en face de soi l a plus ou moins **compris**

**** *e_clotilde

mais c est vrai que souvent le but de l entretien c est d expliquer écouter expliquer et aider les enfants à **comprendre** certaines choses quel que soit le motif hein c est rare

**** *e_clotilde

il y en a qui arrivent pas à **comprendre** mais qui font au moins la démarche d essayer de **comprendre**

**** *e_elena

~~alors on on concilie tout le temps on essaye de on **comprend** que vous donniez un téléphone à votre enfant parce que il en a besoin~~

**** *e_pierre

il faut bien bien **comprendre** aussi les choses et puis ça bouge c est mouvant donc ça c est un peu la particularité un peu la difficulté mais bon on arrive à naviguer quoi

**** *e_pierre

et euh mais là pour le coup on arrive en fin d année et donc j ai bien **compris** qu il avait pas du tout effectivement l intention d apporter la réponse que lui demande son père à savoir tu fais ce que je te dis

**** *e_muriel

ce qui était quand même assez révélateur de ce qu elles avaient ressenti tu vois les trois on a retrouvé un peu les mêmes mots chez les trois ont **compris** qu il ne s agissait plus du jeu tu vois qu on était passé à autre chose

**** e_sarah

~~mais pas prendre de risque si tu es là tu **comprends** je je moi je crois que pour pas qu il passe à côté d _abord il faut qu il s inscrive sur la longueur déjà~~

**** *e_elena

donc de libérer la parole c est un peu difficile donc des fois de se mettre à leur place de **comprendre** parce que des problématiques pour certains sont anodines et pour d autres prennent une importance euh

**** *e_elena

ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc c est vrai que des fois c est difficile de **comprendre** qu est ce qui pose problème par exemple ça ça se fait avec le temps

**** *e_pierre

si ce sont des élèves exclus là c est pareil donc il faut arriver à **comprendre** parce que à un moment donné voilà quand t es sorti du cadre délibérément ou pas

**** e_sarah

alors il y a les élèves mais il y aussi les parents avec qui il faut parler des heures de retenue qui refusent parce que ils **comprennent** pas donc je pense que vraiment le vrai problème c est que

**** *e_hervé

le lendemain elle vient dans le bureau alors que c est un mur hein c te gamine en pleurs et là elle me dit parce que les parents ont divorcé j y **comprends** plus rien

**** e_valerie

pour même me permettre de **comprendre** de savoir où je conduis parce que je trouve que l entretien il ne doit pas durer deux heures il doit être très court parce que au _delà au _delà d un quart d heure ça ne sert à rien

**** *e_brigitte

donc moi je peux pas tolérer même si j entends que ci ça ben que tu sois tout le temps absent ben parce que parce que tu es absent tu rates les cours tu **comprends** plus rien et on s en sort

pas

**** *e_elena

ah non non on leur explique aussi ça que qu on peut entendre beaucoup de choses mais qu on est aussi là pour faut leur expliquer dès lors qu ils **comprennent** vers où on va

**** *e_elena

ben déjà simplement en leur demandant s ils ont **compris** parfois en leur demandant de reformuler à leur façon voilà oui voilà puis après en voyant si ça ne se reproduit pas quoi

**** *e_elena

voilà si ils ont entendu ou pas quoi oui ça arrive ça surtout avec les petits comme ça ils ont besoin oui c est ça voilà s ils ont **compris**

**** *e_hervé

tu vois après ils **comprennent** les gamins tu leur dis voilà quoi on ne peut pas d un côté dire on sépare et c est une règle enfin je veux dire

**** *e_muriel

~~l histoire des ongles que la gamine lui a dit en pleurs la veille au soir ben tu **comprends** pourquoi je voulais pas me couper les ongles c était pour pouvoir le griffer s il venait encore m embêter~~

**** e_sarah

alors après j explique à l élève que quand même on n est pas tous égaux face aux apprentissages et que je **comprends** que ça puisse être difficile

**** e_sarah

mais que c est quand même toujours c est toujours bon pour l élève d arriver en classe avec son travail fait ou du moins avoir **compris** ce qui se passait en classe

**** e_sarah

hein non moi là j ai pas très bien **compris** ce que je fais là ou non ça m aide pas vraiment je préfère faire un accompagnement à l extérieur du collège

**** *e_brigitte

~~j ai soutenu l enseignant il a fait la lettre d excuses je l ai mis en retenue mais tu vois je veux dire insidieusement il a **compris** qu il faut pas trop qu il abuse quand même~~

**** *e_clotilde

mais vraiment mon truc à moi moi c est **comprendre** enfin qu il **comprenne** oui voilà qu il **comprenne**

**** *e_clotilde

en tout cas en ayant avancé dans la compréhension parce que c est un peu prétentieux de dire que juste dans un entretien ils vont réussir à **comprendre** et il aura **compris** et et tout ça quoi

**** *e_elena

des j sais pas je pense que si ils y trouvent leur intérêt si ils **comprennent** que ça leur sert à quelque chose en majorité ils adhèrent quand même quand ils sont dans notre bureau

**** *e_clotilde

oui à lui moi le but de l entretien c est quand il a **compris** oui qu il formule tout seul tout dépend hein

**** *e_carine

tu vois c est à dire même un trou entre deux heures elle n avait pas une heure et non là elle donnait un cours particulier donc comme évidemment il s agissait de lui

faire **comprendre** que voilà

**** e_valerie

par exemple on va employer des mots par exemple qu'ils n'ont pas **compris** on va le **comprendre** dans le texte voilà hein ça c'est possible hein

**** *e_brigitte

parce que on essaye de et ça je pense qu'ils le **comprennent** c'est de voilà on va leur dire un moment que là on a un esprit bienveillant et ça ils s'en rendent compte

**** *e_pierre

il y a quand même quelque chose de beaucoup plus lourd hein j'ai bien **compris** parce que à un point où il peut quitter le cours une fois il s'est effondré

**** *e_brigitte

tu vois on essaye pour voilà petit à petit leur faire **comprendre** que bon ça je pense qu'ils l'entendent quand même alors après je pense à une gamine cette année

**** *e_brigitte

moi je pense qu'il y a eu quelque chose de grave avec le beau-père tu vois à demi-mots on a **compris** qu'il y a eu des attouchements donc il y a eu une histoire lourde quand même

**** *e_carine

écoutés je pense qu'ils se sentent écoutés après je ne suis pas persuadée que tous se sentent **compris** parce que ils voient bien que je les écoute

**** *e_pierre

parce que déjà déjà il l'avait fait x fois parce que quand tu creuses un peu tu **comprends** que son parcours depuis tout petit il est suivi et que les choses sont pas réglées

**** *e_carine

mais je je suis quand même suffisamment pas naïve pas assez naïve au point d'être certaine que tous se sentent **compris** et je pense que même certains se sentent incompris

**** *e_muriel

donc mais je crie assez peu donc quand je crie euh en général euh c'est que c'est grave et ils **comprennent** que là il faut s'arrêter là

**** e_valerie

pourquoi on se l'interdirait oui alors pour la ponctualité euh d'abord on essaye de **comprendre** ensemble la situation c'est à dire on est à deux sur la question l'élève et moi et on essaye de **comprendre**

**** *e_brigitte

oui je pense qu'ils **comprennent** il y a deux facettes je suis comme les autres adultes garant évidemment de la bonne application du règlement intérieur mais je ne suis pas la seule d'accord

**** *e_brigitte

c'est toute la communauté donc ça je pense qu'ils le **comprennent** donc ils nous voient aussi une vie scolaire on rappelle les règles aussi on leur fait **comprendre** peut-être les règles ça passe plus facilement avec leur futur travail

**** *e_brigitte

c'est dehors à la cafet voilà ça ils l'ont bien **compris** bon y'en a toujours hein tu le répètes 50 fois mais ça fait rien ça fait rien on dit bonjour

**** *e_brigitte

on en punit un peu au début parce_ que tu sais ils sont contents ils sortent on va aller au mac do du centre ville alors ils vont arriver en retard parce_ que ils ont jamais le temps alors on va leur faire **comprendre** un peu chaudement

**** *e_clotilde

ca dépend vraiment des faits et puis y a certains enfants où on dit tiens on estime que c est terminé et on dit voilà on estime que tu as **compris** et demain je ne te reverrai pas pour les mêmes choses

**** *e_bruno

c est vrai qu il y a des situations où je parlais pas du tout où je faisais pas **comprendre** que le collègue m avait parlé de ce qui s était passé dans la classe pour laisser le jeune s exprimer et pour lui laisser la possibilité effectivement

**** *e_muriel

c est aussi faire **comprendre** au prof que la situation euh l avantage que j ai en étant depuis douze ans ici c est que je les connais les gamins c est un petit collège quand même

**** *e_brigitte

tu as pas de liaison alors peut_ être ici parce_ que on est en lycée professionnel c est difficile parce_ que on n est pas sectorisés alors on va pas demander à des gens de marseille bon ça je **comprends**

**** *e_bruno

et souvent j essaye de leur dire que c est pas incompatible et j ai souvent ce discours avec des élèves qui se qui ne **comprennent** pas non plus pourquoi on leur demande voilà

**** *e_elena

ben oui mais avant j étais pas là déjà j en sais rien et en attendant si on le fait c est pour ça et quand ils **comprennent** eux_ mêmes la raison de l interdiction oui voilà par exemple oui

**** e_sarah

je **comprends** je dis par contre la bédaya ça vous parle ça j ai dit est ce que vous vous rendez compte que vous vous êtes en train de vous réduire à ça vous n êtes que ça finalement

**** *e_clotilde

donc voilà là leur faire **comprendre** que c est oui mais le but c est aussi de savoir faire tout seul de savoir_ faire sans l adulte ce qui est compliqué

**** *e_pierre

donc de suite je vais appeler je lui explique le cas ce que j en ai **compris** devant lui et après donc il est allé voir l infirmière donc ensuite ben voilà ça suit son cours

**** *e_carine

c est ce que malheureusement j essaye de leur faire **comprendre** sans leur dire quoi

**** *e_bruno

et y **compris** avec les parents quand les parents sont là ou avec le chef d établissement

**** *e_clotilde

c est vrai ils l ont pleinement investi en fait ça et après ils ne l ont pas **compris** quand j ai dit bon ben maintenant c est bon vous êtes grands

**** *e_bruno

je m attache à leur faire **comprendre** que ce rôle là hein de de la personne qui rappelle la règle c est pas un plaisir et d accompagner un élève et de le féliciter pour ses notes ou pour sa

réussite

**** *e_muriel

parce_que je trouve qu'un entretien si s'il est bien conduit si le gamin s'il est bien conduit vraiment éducatif si le gamin **comprend** la faute qu'il a commise

**** e_sarah

je fais vite le lien en disant par exemple une prof qui me qui vient vers moi en me disant j'ai une élève qui dysfonctionne en ce moment je **comprends** pas ce qui se passe et tout paf elle me donne le nom

**** *e_bruno

de faire **comprendre** tout en mettant des voilà des cadres à tout ça hein c'est pas une confiance aveugle c'est pas une euh alors ça va être variable selon le type d'élèves

**** *e_carine

et lui il continuait à m'expliquer que oui il avait bien **compris** mais voilà oh après c'était plus compliqué que ça hein

51 Occurrences de « comprendre » liées à l'idée d'une compréhension par l'élève.

Concordancier Confiance

**** e_valerie

et après selon les niveaux par exemple un élève de 1ère qui va aborder sa terminale avec des notes de français un peu catastrophiques il va partir avec peu de **confiance** en lui aussi

**** *e_clotilde

on arrive à le cerner parce_que on sait qu'il y a des enfants où faut être plus directif plus autoritaire dans l'entretien y en a d'autres qui ont besoin d'être mis en **confiance**

**** *e_brigitte

voilà ça me permet justement et puis quand même je suis là tout le temps euh ça me permet aussi de créer une relation de **confiance** mais après en effet moi je vais pas brusquer voilà

**** e_valerie

moi j'ai **confiance** à ce niveau là j'ai **confiance confiance** complètement on aurait très bien pu ne enfin dire là c'est trop euh on peut pas appeler 18 ou 20 élèves on laisse tomber

**** *e_hervé

t'es en **confiance** quand tu connais le cadre ben je crois hein après alors dans certains cas les entretiens se délocalisent c'est pas de l'économie mais ça se délocalise

**** *e_bruno

alors ça c'est le bonjour et le code asseyez vous parce_que ils préparent l'échange je m'y attache quand j'ai envie de voilà d'avoir un échange posé avec l'élève où lui va être dans des conditions où il va pouvoir aussi s'exprimer en **confiance**

**** *e_muriel

je pourrais pas le faire avec tout le monde et puis il faut que tu aies une **confiance** dans l'autre oui oui parce_que on a une vision différente et donc toujours par rapport au suivi

**** *e_pierre

après moi je ne suis pas propriétaire de cette relation donc s'il peut le faire avec un surveillant c'est bien aussi hein à un moment donné d'arriver à créer les conditions aussi de **confiance** ben c'est toujours bien de maintenir ce lien

**** e_sarah

je le fais aussi avec l'assistante sociale quand je veux passer le relais donc je montre à l'élève que quand même il y a une vraie relation de **confiance** avec l'assistante sociale et que voilà

**** *e_clotilde

euh et souvent c'est des enfants pour lesquels on constate que la famille de toute façon elle ne nous fait pas **confiance** elle ne nous a pas investi du tout et c'est un message et qui est relaté hein

**** *e_clotilde

donc c'est là qu'il faut travailler plus que la relation individuelle avec l'enfant à ce moment là mais c'est enfin je trouve que c'est assez rare quand même euh oui y a des enfants avec qui on arrive à créer une relation de **confiance**

**** *e_elena

oui j'en ai une comme ça ben on laisse le temps pour qui c'est la maman qui est venue dire que sa fille était pas bien et la relation de **confiance** a du mal à s'installer effectivement

**** *e_clotilde

et c'est vrai que souvent avec les enfants qui ont une histoire difficile avec l'école je trouve que ça passe mieux ça passe mieux et du coup après quand la relation de **confiance** s'est créée

on peut aller

**** *e_ elena

et y a des élèves avec qui justement c est difficile d établir une **confiance** pour que ils sont beaucoup ils ont peur du jugement peur du

**** *e_ elena

quand on essaye sur des petites choses concrètes de faire progresser les choses si ça marche eh ben la **confiance** peut petit à petit se faire ils vont se dire ah

**** *e_ muriel

mais c est vrai que je pense qu elle me fait **confiance** là_ dessus aussi elle me demande parfois si elle est en retard ou quoi de démarrer moi l entretien et elle nous rejoint

**** e_ sarah

je la mets en **confiance** je voilà je suis très attentive à ses réactions à et j adapte en fonction de si je la sens bien ou non

**** *e_ elena

ça dépend des élèves on ne peut pas faire des généralités non plus mais euh mais je trouve qu ils se qu ils ont plus facilement **confiance** au collègue quoi qu ils nous voient pas

**** *e_ muriel

oui parce_ que et c est vraiment là que je sens eh bien la **confiance** en fait que les gamins me font aussi même si encore une fois par ailleurs ils me craignent

**** *e_ carine

y a une **confiance** une communication l outil quand même educhorus hein l intranet nous aide du coup comme les professeurs principaux s en servent sans problème et donc on est en contact permanent par mail

**** *e_ brigitte

et ce dont j ai pu me rendre compte au bout de deux ans c est que pour la grande majorité d entre eux ils retrouvent **confiance** dans le système scolaire voilà

**** *e_ muriel

j ai la chance de chaque année je pars j accompagne un voyage scolaire voilà ils me connaissent autrement aussi et c est ça qui établit je pense cette **confiance** je pense

**** *e_ brigitte

et puis voilà je pense qu il y a ce rapport de **confiance** et puis ils mûrissent aussi hein il y a quand même certains qui ont deux ans de retard des fois hein

**** *e_ muriel

le fait que je sois là depuis 12 ans fait que j ai quand même avec les collègues enseignants une relation de **confiance** je pense de eux vis_à_ vis de moi et moi vis_à_ vis d eux aussi

**** *e_ muriel

qu elle me révèle des choses et je te dis pour qu elle me croise hier simplement et qu elle me le rappelle tu vois c est que la **confiance** est quand même établie

**** e_ sarah

de passer de l autre côté me mettre à côté de l élève ça je le fais très souvent ça c est quand je veux les mettre en **confiance** oui

**** e_ valerie

je peux avoir **confiance** en moi parce_ que voilà ce que je peux exprimer quelque chose qui me tient à coeur ah oui

**** *e_hervé

oui avec l'expérience je pense qu'un cpe qui fait ce métier il sait que si tu ne structures pas les gamins ne viendront pas installer une relation de **confiance**

**** *e_muriel

il me semble que tu établis du coup une relation de **confiance** qui permet à l'autre qu'il soit d'ailleurs adulte ou élève hein de se confier alors c'est pas se confier

**** *e_brigitte

mais autrement dans l'ensemble voilà on s'y attelle et puis je crois que les élèves retrouvent **confiance** en eux par leurs notes aussi un peu de retrouver **confiance** voilà très mauvaises notes au collège

**** *e_muriel

je veux pas il est très très inquiet sur sa scolarité alors qu'il a de très bons résultats euh et donc et donc il y a une relation de **confiance** je pense

**** *e_muriel

débarquer et faire comme si je n'étais au courant oui parce que cette relation de **confiance** tu l'établis pas comme ça sinon avec les ados euh pas seulement les ados quoi

**** *e_brigitte

mais voilà il y en a une elle est venue et là on a pu agir vraiment bien parce que là on connaissait bien la situation je pense qu'il faut établir un bon rapport de **confiance**

**** *e_pierre

je les laisse il y a une question de **confiance** hein de mise en **confiance** en général qu'est-ce qui fait que faut capter les mots

**** *e_pierre

oui la mise en **confiance** mais comment dire sans perdre de vue enfin c'est pas pour être intrusif être le problème je veux pas les mettre mal à l'aise

**** *e_hervé

plus à même d'intervenir avec les plus grands parce que ils les connaissent et que s'est installée aussi une relation de **confiance** oui par niveau et après je m'appuie sur eux quand on a un peu quelques éléments par un enseignant qui me dit

**** *e_pierre

donc il faut bien aussi que tu leur montres que ben qu'il y a moyen aussi de trouver des solutions quoi tu vois ça c'est aussi cette relation de **confiance** c'est toujours l'image qu'on renvoie et de cet adulte aussi

**** *e_bruno

c'est comment faire pour que la personne en face de moi puisse me faire **confiance** dans un cadre qui est calé et puisse avancer quoi voilà c'est cette question là

**** *e_bruno

bon après il y a cette relation de **confiance** aussi qui où j'essaye de d'être sur ce type d'échange pour que si ce jour là il a pas envie de développer ça

**** *e_elena

ça permet sur certains élèves euh ils ont besoin de savoir qu'on s'intéresse à eux et ça participe de la relation de **confiance** il me semble hein ah ben s'ils ne veulent pas répondre c'est autre chose

**** *e_bruno

mais il y a cette dose cette notion ouais de **confiance** moi je trouve que c est intéressant surtout ici parce_que avec d autres bon la **confiance** quand on est voilà

**** *e_bruno

dans un quartier enfin bon compliqué il faut la donner la **confiance** moi je pars du principe qu il faut jouer le jeu quoi mais bon faut pas être dupe non plus quoi

**** *e_bruno

bon y a quelqu_un à qui je peux parler en qui j ai un peu **confiance** et si moi j arrive à avoir un petit peu ça pour des élèves vraiment fermés moi je pense que c est

**** *e_bruno

c est intéressant pour la suite des choses quoi dans l échange y a y a ça aussi dans l accompagnement individuel pour moi y a y a la dose de **confiance** qu on est capable d accorder

**** *e_bruno

de faire comprendre tout en mettant des voilà des cadres à tout ça hein c est pas une **confiance** aveugle c est pas une euh alors ça va être variable selon le type d élèves

Concordancier Connaître

**** e_sarah

il s'était rien passé juste je m'étais souciee de savoir qui elle était je **connaissais** son nom je la voyais toujours dans des petites histoires mais jamais jamais convoquée parce_que mais toujours à la périphérie des histoires des autres toujours là quoi

**** *e_elena

en fonction de ce qui est fait ça peut être seulement le rappel l'explication du ri parce_que des fois en fait ils l'ont même pas lu ou ils **connaissent** pas ou c'est quelque chose de flou

**** *e_clotilde

ben tout dépend en fait c'est tout dépend la relation qu'on a avec l'enfant quoi en fait tout dépend si on **connaît** l'enfant ou pas parce_que quand on l'a vu plusieurs fois

**** *e_clotilde

donc on n'a pas la même approche euh selon qu'on **connaît** l'enfant ou pas et après tout dépend selon comment se déroule l'entretien on s'adapte à la réponse qu'on a en face de soi quoi hein voilà hein

**** *e_hervé

donc je me dis avant que **connaissant** les gamins il vaut mieux intervenir là et voir ce qui se passe donc là on est dans la prévention anticiper ça veut dire que

**** *e_hervé

connaissant les gamins hein avec l'expérience certains quand au terme du premier trimestre souvent je les vois ils me disent monsieur pour l'instant ça va

**** *e_pierre

c'est vrai qu'on a beaucoup de demandes aussi des profs qui veulent savoir où on en est sur ces situations parce_que ils les **connaissent** leurs élèves

**** *e_hervé

t'es en confiance quand tu **connais** le cadre ben je crois hein après alors dans certains cas les entretiens se délocalisent c'est pas de l'économie mais ça se délocalise

**** *e_elena

quand c'est la première fois qu'on le reçoit et qu'on ne le **connaît** pas déjà on les fait parler on leur dit on leur demande

**** e_sarah

je veux dire ils te renseignent mais sur tout et moi j'ai besoin qu'ils me racontent les histoires de la cour je **connais** même les histoires amoureuses des élèves j'interfère pas

**** *e_elena

je pense que il faut aider le collègue à et donc c'est vrai que c'est l'idéal quand on n'est pas seul dans l'établissement un établissement où on est seul ça j'ai jamais **connu**

**** *e_elena

après je pense que si je sais pas j'ai pas **connu** cette situation là de cpe seul je pense qu'il doit pouvoir compter ben sur l'adjoint ou sur quelqu'un mais

**** e_sarah

donc je suis arrivée dans le métier de cpe je **connaissais** déjà la fonction j'avais travaillé dans un collège avec une segpa avec notamment avec un cpe qui m'avait beaucoup délégué donc

voilà

**** *e_hervé

plus à même d'intervenir avec les plus grands parce que ils les **connaissent** et que s'est installée aussi une relation de confiance oui par niveau et après je m'appuie sur eux quand on a un peu quelques éléments par un enseignant qui me dit

**** e_sarah

parce que on **connaît** les gamins en dehors du cadre de la classe et donc c'est souvent avec eux qu'on travaille comme ça effectivement ouais ouais

**** *e_hervé

pour la petite histoire donc je la mère **connaissait** le prof de maths et le principal donc on a recadré et la mère une femme qui paraissait au premier abord très ouverte lui a fait la misère

**** *e_elena

mais ça se crée quand on se **connaît** là ils apprennent à me **connaître** y'en a avec qui ça va plus vite que d'autres et y'en a à qui il faut laisser le temps

**** *e_pierre

rationaliser parce que donc des choses qui se font un peu partout maintenant hein donc stabilisation des aed sur des là on le fait par filières donc ils **connaissent** bien leurs filières et leurs élèves

**** *e_hervé

on a une gamine qui est en difficulté depuis la sixième qu'on **connaît** pour te donner le profil milieu social pas aisé divorce des parents

**** *e_brigitte

non je pense que ça fait quand même partie de mon métier oui je pense euh après faut savoir **connaître** ses limites je pense c'est comme quand tu vas chez le généraliste il faut que le généraliste sache un moment dire

**** *e_elena

ça se fait pareil quand les enseignants apprennent à nous **connaître** aussi mais en fin de trimestre ou à mi-trimestre recevoir des élèves à deux quand il y a des difficultés scolaires mais autres aussi par exemple

**** *e_brigitte

après ça je dirais un stagiaire il faut qu'il **connaisse** aussi un peu le personnel enseignant parce que tu sais très bien qu'avec certains ça peut être pire

**** *e_muriel

j'ai la chance de chaque année je pars j'accompagne un voyage scolaire voilà ils me **connaissent** autrement aussi et c'est ça qui établit je pense cette confiance je pense

**** e_sarah

donc je toujours pareil en fonction de ce que j'ai en face de moins des réactions de l'élève de sa problématique parce que je les **connais** plus ou moins

**** e_valerie

est ce qu'il se **connaît** c'est à dire quelles sont ses qualités où il pourrait se projeter en ayant du plaisir dans ce qu'il va faire dans ce qu'il va produire voilà

**** *e_bruno

voilà quoi donc je suis heureux d'être ici dans un établissement qui est complètement différent de ce que j'ai pu **connaître** auparavant un public qui est sur le papier favorisé hein

**** ***e_carine**

va te faire voir voilà euh j'ai des gamins qui l'un dans l'autre à peu près normalement cérébrés et qui **connaissent** les codes hein

**** ***e_bruno**

mais un public qui est globalement agréable et un travail de cpe qui n'a rien à voir avec ce que j'ai pu **connaître** puisque on est quand même moins sur le rappel de la règle hein

**** ***e_muriel**

vis à vis des élèves bon ben ils me **connaissent** évidemment depuis un certain temps je pense que j'ai ah et puis y'a des fratries

**** **e_sarah**

et en même temps eczéma je me dis pour moi c'est lié à des situations de stress aussi **connaissant** sa situation je me suis dit il doit se passer quelque chose

**** ***e_muriel**

par rapport aux entretiens notamment avec la collègue as on est à un tel degré de partage je dirais que on s'attribue parfois les rôles quand on sait quand on **connaît** certaines situations

**** ***e_muriel**

elle a démarré elle un entretien avec un gamin qui va pas bien et elle m'a demandé de la rejoindre parce_que ben parce_que c'est vrai que je le **connais** bien

**** **e_sarah**

quand tu observes les élèves dans la cour de récréation déjà tu tu les **connais** tu sais déjà qui ils sont et leur place dans le groupe et enfin le corps parle les relations parlent les attitudes tout

**** **e_sarah**

je lui dis voilà y'a un truc qui va pas quoi c'est donc j'aimerais avoir plus de temps pour faire ça vraiment oui mais si tu veux les **connaître** les élèves

**** ***e_brigitte**

mais voilà il y'en a une elle est venue et là on a pu agir vraiment bien parce_que là on **connaissait** bien la situation je pense qu'il faut établir un bon rapport de confiance

**** ***e_bruno**

parce_que c'est intrigant enfin là c'est un jeune qui était sur la parano etc donc et on n'en avait pas il était pas vraiment **connu** cet élève dans le dossier y'avait rien

**** ***e_brigitte**

moi je l'avais **connu** avec un principal tu vois par exemple les autres ils étaient rangés dans la cour et ils autorisaient les 3èmes à monter pour faire des petites différenciations pour que dans leur esprit euh

**** ***e_muriel**

c'est aussi faire comprendre au prof que la situation euh l'avantage que j'ai en étant depuis douze ans ici c'est que je les **connais** les gamins c'est un petit collègue quand même

**** **e_sarah**

bravo vous avez réussi vous vous êtes faites remarquer mais ça se passera pas comme ça donc je leur ai dit pas que vous vous serez illustrées parce_que vous **connaissez** l'oeuvre de grands écrivains notamment mohammed dib je vous savez pas qui c'est

**** *e_hervé

en fonction des des des gamins et ce qui est de nature à avoir une influence sur la scolarité hein parfois c est c est du champ personnel des fois ça peut être du champ sportif ça peut être je prends ces gamins que je **connais**

**** *e_elena

je ne m attendais pas à un clash en fait ah oui oui de on a des élèves qui ne sont jamais sortis du village qui à part prendre le vélo pour faire tour du village ou ne **connaissent** rien d autre

**** e_sarah

je pense que un cpe efficace c est un cpe qui est de partout qui bouge tu dois tout **connaître** de l établissement et tu dois tout regarder tout observer

**** *e_elena

alors personnellement je pourrais pas hein moi j ai besoin de l aspect humain de **connaître** mes élèves à la fin de l année j ai besoin de **connaître** leur prénom de les **connaître** tous

**** *e_clotilde

c est hyper intéressant mais c est plus compliqué parce que finalement les uns et les autres ne se **connaissent** pas en fait quand ils arrivent ici parce que dans leurs établissements dans leurs écoles primaires l hétérogénéité n existait pas donc voilà c est ici qu ils la découvrent

**** e_sarah

alors en plus tu vois je défends d autant plus cette vision des choses et en tout cas cette façon de procéder dans la **connaissance** des élèves que très souvent tu vois quand tu as affaire à à des personnels psychologues

**** *e_muriel

et donc quand je suis arrivée il était complètement comme ça et recroquevillé comme ça et par la **connaissance** que j ai de lui moi je suis arrivée et en si tu veux en étant je lui ai dit alors comment tu vas aujourd_hui

**** *e_hervé

voilà alors après chacun enfin j allais dire je reste intimement persuadé que la **connaissance** du gamin peut te permettre de choisir des mots qui peuvent qui peuvent piquer allez presque au départ où tu veux

**** *e_muriel

donc cette **connaissance** que j ai moi de l élève que j ai pu recevoir seule etc je peux leur en faire part à certains collègues pas à tous évidemment et

**** *e_muriel

et mais j_e peux me le permettre avec certains gamins avec lesquels je sais que ça va marcher c est par cette **connaissance** que j ai des gamins je sais si l humour va fonctionner

**** e_valerie

on appelle les familles le matin quand on n a pas y a quand même ecole directe où les familles vont accéder à la **connaissance** de l état à la fois des notes

**** *e_hervé

donc parfois c est des conseils allez de bon sens et de **connaissance** du gamin qui t amènent à être plus crédible si tu lui dis tu fais une activité là tu te reposes ça peut pas aller quoi

**** *e_hervé

après c est la **connaissance** des gamins hein un il y a les éléments classiques de **connaissance** de j allais dire administratif mais ça c est administrative au niveau familial

leur dossier

**** *e_muriel

parfois de faire un entretien de médiation quelque part ça aide à débloquent vraiment des situations quand le gamin arrive et te dit ce prof de toute façon il m'aime pas et que toi tu as **connaissance** de ce prof et que tu as pas ce sentiment là

47 occurrences pour Connaître

10 occurrences pour Connaissance

dont

22 éliminées , ne concernent pas la connaissance de la situation ou de l'élève par le C.P.E.

33 en lien avec la connaissance qu'a ou que souhaite le C.P.E. de l'élève ou de sa situation

Concordancier Ecoute

**** *e_carine

ça et puis après on a beaucoup travaillé ça c'est une aed qui a fait ce résumé il faudrait que je retrouve mes notes à moi sur ce stage on a beaucoup travaillé sur les divers niveaux d'écoute

**** *e_carine

maintenant je vais évidemment pas remettre la main là-dessus maintenant on a travaillé sur selon que l'élève est dans en fait y avait 4 niveaux donc 1 et 2 on était dans de l'écoute

**** *e_carine

active ou pas mais après 3 ou 4 on était dans du conflit en fait soit y avait pas de problème en fait on était dans l'écoute y avait de l'échange d'informations

**** e_sarah

alors bien sûr y a des élèves qui s'agitent qui arrivent pas à rester assis qui vont exprimer quelque chose mais tu as tellement d'élèves qui sont qui rentrent dans le moule qui sont assis et qui écoutent le prof

**** *e_brigitte

après comme je dis écoute tu as l'infirmière l'assistante sociale on se revoit après après on en reparle dans 4 jours tu vois un peu ce que tu as décidé euh voilà

**** *e_carine

bon attendez je vous ai écouté maintenant temps mort je vais vous expliquer reprendre la main quoi reprendre la main et voilà et ne jamais lâcher quoi

**** e_sarah

j'ai rien à faire j'ai pas mais ils le savent ils te racontent ça m'éclaire sur plein de voilà donc je pense qu'il faut il faut être à l'écoute et avoir un sens de l'observation aiguisé

**** *e_clotilde

des bagarres ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé où euh on va poser tout de suite le cadre et après après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le cadre est posé quoi

**** *e_clotilde

mais c'est vrai que souvent le but de l'entretien c'est d'expliquer écouter expliquer et aider les enfants à comprendre certaines choses quel que soit le motif hein c'est rare

**** *e_muriel

donc en général j'en décide avec le pp soit le pp vient me voir et me dit écoute lui ça serait bien qu'on mette une fiche de suivi

**** *e_brigitte

le professeur est à fond l'élève est braqué donc j'écoute l'élève très bien le professeur va venir après très bien et puis je propose quelque chose

**** *e_hervé

donc je la fais descendre bonne élève a des difficultés je dis ça va pas non non et elle me dit je suis fermée et je lui dis écoute si c'est comme ça

**** *e_hervé

y avait pas d'infirmière pas d'assistante sociale secteur des de je lui dis écoute c'est pas très compliqué j'avais le bureau vie scolaire salle des profs et le bureau du principal

**** *e_muriel

qui s'est établie avec lui mais en même temps hier donc c'est ma collègue qui l'a récupéré euh la copsy elle me dit **écoute** il est dans un état

**** *e_muriel

mais du coup ce gamin là moi mon rôle hier ça a été de le booster de lui dire **écoute** objectivement si on regarde alors quels sont les problèmes qu'il y a aujourd'hui

**** *e_muriel

euh voilà ça ça bon je lui dis **écoute** moi je te donne mon avis si on gradue un peu la gravité de tout ça toi tu te situes où

**** e_sarah

écoute j'entends hein j'entends tout ce que tu me dis je pense que là c'est pas moi je vais faire tout ce que je peux faire c'est transmettre

**** *e_brigitte

il y en a certains ils vont venir c'est pas possible il est tout le temps absent il fait rien il n'**écoute** pas mais autrement j'ai trouvé que voilà

**** e_sarah

écoute sa situation voilà c'est un gamin qui est placé chez l'oncle et la tante et qui a été déplacé chez l'autre oncle et tante enfin voilà c'est très compliqué essaye de voir quoi

**** *e_carine

je sais pas moi ils le voient bien que je les **écoute** je les fais entrer je ferme la porte je décroche mon téléphone je demande ce que on ne me dérange pas

**** *e_carine

mais euh des introvertis ou des gens des élèves vraiment qui se repliaient complètement au point de de rien non mmh mmh alors ils m'**écoutent** ils réagissent après est-ce que j'ai fait entendre

**** *e_bruno

avec des variations en sachant que bon celui qui celui que j'ai vu enfin je repense toujours à ce même là vu revu et revu il y a certaines fois où l'**écoute**

**** *e_pierre

oui si ben je leur dis ça ben **écoute**

**** *e_clotilde

voilà mais euh mais oui voilà enfin moi vraiment c'est ça et qu'on avance quoi je j'aime pas les entretiens où on est en face et l'enfant il se contente d'**écouter** l'adulte

**** *e_bruno

donc l'**écoute** elle a ses limites aussi c'est que bon je pense qu'avec certains on bon faut oui c'est à moduler c'est à moduler

**** *e_muriel

pourquoi elle t'a pas voulu et là elle me soulève ses manches elle avait les deux bras **écoute** y avait pas un espace de peau qui n'était pas scarifié alors je te dis

**** *e_brigitte

bon là je vais lui dire viens on va discuter qu'est-ce qui s'est passé bon **écoute** ok j'ai entendu ce que tu m'as dit je dis

**** *e_muriel

est-ce que vous avez été convoqués par qui etc bon ben madame n'a pas le temps voilà ou je leur passe un coup de fil en leur disant **écoutez**

**** *e_carine

écoutés je pense qu'ils se sentent **écoutés** après je ne suis pas persuadée que tous se sentent compris parce qu'ils voient bien que je les **écoute**

**** *e_carine

de toute façon j'ai une posture qui fait que je suis vraiment dans l'**écoute** j'ai toujours un cahier ouvert devant moi avec un stylo à la main et le cas échéant je prends deux trois notes donc ils le voient bien que je les **écoute**

**** *e_muriel

donc moi je demande en général je dis aux parents **écoutez** je préfère que vous disiez à votre enfant que je suis au courant que je vais demander à le voir mais pas le recevoir comme ça euh voilà

**** *e_carine

parce qu'au bout d'un moment si tu veux ils vont poser leurs arguments que je vais **écouter** mais il va quand même arriver un moment où y'a certains arguments je vais leur dire ben là non

**** *e_carine

j'entends j'entends mais il n'empêche que donc il n'en demeure pas moins que certains au final vont sortir quand même ils se seront sentis **écoutés** mais quand même incompris

**** *e_hervé

je lui dis **écoute** je verrai avec monsieur et tu veux vraiment pas dire à minima tu l'écris tu ne sors pas du bureau tant que tu l'écris pas je m'en vais

**** *e_pierre

on le voit dans la vie aussi de tous les jours à un moment donné si cette comment dire cette posture d'**écoute** hein ils sentent qu'il y a une vraie **écoute**

**** *e_carine

enfin voilà ils sont là je suis là je les **écoute** donc forcément je pense qu'ils le voient oui oui où je suis allée chercher ça j'en sais rien je dirais que ça me vient naturellement comme ça hein

**** e_sarah

est-ce que c'est quelqu'un qui parle beaucoup avec ses camarades est-ce que c'est quelqu'un qui est plutôt euh passif dans l'**écoute** est-ce qu'il subit

**** *e_muriel

oui c'est de l'**écoute** active en essayant d'aiguiller de de tu vois avec ce gamin là que je suis et je le fais avec tous c'est à dire ce système là

**** *e_clotilde

oui il pourrait y en avoir oui y'a deux types y'a ceux qui recherchent la relation individuelle et qui euh qui ont besoin d'être **écoutés** et qui ont besoin d'une béquille en gros hein

**** e_valerie

donc c'est vrai que au niveau de mon métier et dans la dimension globale des activités qui peuvent se passer extrascolaires nous on est là en articulation en **écoute** on est là on suit une énorme quand même machine qui bouillonne voilà qui est vivante

**** *e_bruno

avec les élèves je préfère partir comme ça pour après lâcher un petit peu avec certains puis parler et lui au début c'était beaucoup l'**écoute** je voyais qu'il était en souffrance quand même ce jeune

**** *e_carine

a minima hein je sais pas si il y a un niveau 3 donc cette année moi j ai participé et j ai fait le stage donc d **écoute** active au niveau 1 avec ces deux personnes

**** *e_bruno

donc pour certains élèves je pense que l **écoute** il faut la mesurer ou même la moduler grandement puisque pour certains ça leur rend pas service non plus toujours être sur l **écoute**

**** e_valerie

oh ben j ai mes collègues hein et je travaille bien avec ben la méthode c est déjà parler peu pendant l entretien faut **écouter** voilà ça c est un principe faut **écouter**

**** e_valerie

on a à **écouter** voilà on est là pour **écouter** un entretien la base pour moi c est ça

**** *e_carine

oui enfin forcément oui à l iufm en 2è année et puis cette année ça fait plusieurs années hein que monsieur x fait intervenir une boîte privée sur un stage d **écoute** active

**** e_sarah

et ça a fonctionné si je pouvais le faire plus souvent c est très franchement pour moi c est le genre de mesure qui parle aux gamins la gamine **écoute** j en entends plus parler

33 formes relatives à une forme d'écoute active de la part du C.P.E.

Les lignes grisées ne sont pas retenues, elles correspondent à un contexte de discours en lien avec l'écoute d'autres sujets que le C.P.E. (l'élève ou d'autres adultes) ou bien à l'expression « écoute » utilisée par les interviewés pour marquer leur discours.

Concordancier Entendre

**** e_sarah

celle_là je vais en **entendre** parler j attendais c est tombé aujourd_hui donc je sais j ai même pas besoin d aller regarder qui est cette gamine je l ai déjà repérée

**** e_valerie

ils ont repris ce qui est fait lors de la formation des délégués de classe et je suis certaine que c est une classe qui aura **entendu** comme on la respecte donc ils vont fonctionner de la même façon

**** *e_clotilde

qui fait que des fois ils ont besoin qu on leur dise clairement non là voilà j **entends** bien ce que tu me dis mais à un moment donné tu es responsable quoi

**** *e_brigitte

mais après le gamin lui il disait qu il gérait tu vois il gérait il ne voulait rien **entendre** donc elle l a pas revu une 2è fois donc là elle t a passé le relais

**** *e_brigitte

*mais y en a certains qui peuvent faire une fixette sur l élève aussi hein bon donc je pense aussi qu il va **entendre** l enseignant que le gamin il m a quand même dit certaines choses*

**** *e_brigitte

elle peut faire ce qu elle a à faire son travail hein à la limite mais elle était venue me voir en me disant bon ben moi j ai tout fait ce gamin il **entend** rien il me dit il gère

**** *e_brigitte

je me dis lui quand même là il m **entendra** parce_que après_deux ans ça veut dire que je pourrai faire le relais avec la mission locale tu vois la mission générale d insertion

**** *e_brigitte

et là il sera plus à même de l **entendre** tu vois aussi bien je pense le gamin que la famille mais là on va pas voilà là je travaillerai sur l orientation

**** e_valerie

*donc il part en cours le clash en cours est inévitable c est là où je dis quand vous ne vous sentez pas bien avant d entrer en cours le professeur **entendra** très certainement votre état*

**** *e_pierre

mais bon ça c est très bien j ai **entendu** mais bon voilà l établissement scolaire aussi c est ça voilà pourquoi on est là donc peut_être les faire s interroger

**** *e_muriel

*ce qui ne veut pas dire que la direction avec les profs s **entende** toujours bien etc*

**** *e_brigitte

donc moi je peux pas tolérer même si j **entends** que ci ça ben que tu sois tout le temps absent ben parce_que parce_que tu es absent tu rates les cours tu comprends plus rien et on s en sort pas

**** e_sarah

écoute j **entends** hein j **entends** tout ce que tu me dis je pense que là c est pas moi je vais faire tout ce que je peux faire c est transmettre

**** *e_elena

ah non non on leur explique aussi ça que qu on peut **entendre** beaucoup de choses mais qu on est aussi là pour faut leur expliquer dès lors qu ils comprennent vers où on va

**** *e_ elena

et que quand après ils l **entendent** hein y a des moments où on fait la morale pour les faire avancer et y a des moments où voilà c est par euh eh oui

**** *e_pierre

c est intéressant de de voir et d **entendre** aussi donc la parole euh oui oui enfin ça tu le sens déjà oui la situation fait que déjà à quel moment il se présente et pourquoi

**** *e_ elena

voilà si ils ont **entendu** ou pas quoi oui ça arrive ça surtout avec les petits comme ça ils ont besoin oui c est ça voilà s ils ont compris

**** *e_hervé

après pareil selon ce que tu sais d une situation ce que tu veux **entendre** c est judicieux parfois que tu sois deux

**** *e_brigitte

*et puis voilà ça peut repartir mais je pense que l enseignant il peut **entendre** aussi que je vais être vigilante parce que il y a des enseignants entre guillemets il n y en a pas beaucoup*

**** *e_carine

mais euh des introvertis ou des gens des élèves vraiment qui se repliaient complètement au point de de rien non mmh mmh alors ils m écoutent ils réagissent après est ce que j ai fait **entendre**

**** *e_carine

pas toujours ils m ont **entendue** mais c est pas toujours suivi d effet oui en général ils sont d accord le fait est que après derrière parce que globalement quand même comme dirait m

**** *e_pierre

oui c est ça parce que après lui faire **entendre** que de toute façon on ne pourra pas lui imposer de faire ce qu il n a pas envie de faire et surtout pas ce que son père lui a demandé de faire

**** *e_muriel

mais je crois avoir réussi ce pari là de réussir à passer chez les uns et les autres et de passer plutôt bien donc et d être **entendue** je pense même parfois sur des positionnements où je m inscris en contre hein

**** *e_pierre

c est à dire que lui faire **entendre** que à un moment donné il est ici dans un établissement scolaire lui rappeler euh ce qu on peut lui apporter ce que c est ce qu on découvre

**** *e_bruno

mais effectivement les solutions moi l élève qui vient il a envie d en **entendre** quoi donc après de trouver la solution qui va être le plus adaptée à la situation là je pense que c est

**** *e_ elena

*j ai eu la mère ce matin au téléphone et pour lui dire les rumeurs qu on **entendait** concernant son fils je sens bien que ça va servir à rien donc*

**** *e_muriel

voilà et qu il y ait en tout cas une personne qui soit en mesure de les **entendre** parce que au demeurant je trouve que les moyens d action tu vois après ça sont quand même très très limités

**** *e_brigitte

tu vois on essaye pour voilà petit à petit leur faire comprendre que bon ça je pense qu'ils l'**entendent** quand même alors après je pense à une gamine cette année

**** **e_valerie**

parce_que même si comment dire il y a des erreurs des fautes c'est pas grave quoi c'est euh qu'est-ce qu'il a **entendu** pendant ce quart d'heure d'entretien

**** ***e_pierre**

et là je pense à ce gamin où j'ai quand même réussi à lui faire **entendre** et il est allé voir donc l'infirmière donc l'infirmière a pris des contacts aussi donc avec la famille pour engager une thérapie

**** ***e_hervé**

et selon ce que c'est ça peut être un rappel à l'ordre et je précise bien qu'au départ il va **m'entendre** et que je veux pas **entendre** pour l'instant sa version voilà donc

**** **e_valerie**

voilà c'est_à_dire ben imaginons un élève qui **entend** chez lui un langage ordurier et grossier il ne va pas faire la différence au début c'est_à_dire s'il insulte par exemple un camarade de classe pour lui ce sera d'une banalité absolue

**** ***e_pierre**

donc lui faire **entendre** à nouveau que pour réussir sa vie pour réussir ses études il faut quand même aussi poser son sac quelque part parce_que il l'a jamais posé avant

**** ***e_carine**

j'**entends** j'**entends** mais il n'empêche que donc il n'en demeure pas moins que certains au final vont sortir quand même ils se seront sentis écoutés mais quand même incompris

**** ***e_hervé**

ah mais j'ai mal parlé non non mais voilà je veux **entendre** le vocabulaire alors au départ ils osent pas mais je leur dis oui et s'il y a des propos je veux les **entendre**

**** ***e_elena**

que ce cadre qu'on leur propose ils sont capables ils peuvent l'**entendre** ils peuvent l'accepter ils peuvent en faire quelque chose ils peuvent comment dire se l'approprier quoi en faire des valeurs

**** ***e_pierre**

je pense que dans la discussion faut bien **entendre** aussi ce qu'il y a entre les lignes quoi

**** ***e_elena**

non elle n'**entend** pas elle dit être étonnée qu'elle voit pas son fils rentrer avec de l'argent euh alors elle est peut-être un peu dans le déni faut p'tête laisser le temps aussi

**** ***e_elena**

hein parce_que c'est pas évident c'est pas facile à **entendre** mais j'ai l'impression que que si on a quelque chose à faire nous c'est en raccrochant l'élève à l'école quoi

**** ***e_hervé**

j'ouvre la porte je suis derrière tu ouvres la porte tu me tapes dessus j'**entends** les excuses c'est un acte involontaire maintenant quand tu ouvres la bouche je leur dis toujours

**** ***e_elena**

*ce sur quoi on s'**entend** pas avec les familles parfois ça reste quand même de de des règles des règles qu'on impose nous au niveau du ri du lycée mais qui sont pas essentielles*

**** ***e_hervé**

*j essaie de les amener sur et je suis et je le répète moi quand j **entends** des profs ils me disent tu sais un rapport et qu'il s'excuse*

**** **e_muriel*

*et quand j **entends** tu vois nos ipr dire allez faut éradiquer oui enfin ça restera des mots dans ce cas ben oui et ça relève du psy là vraiment*

**** **e_brigitte*

*bon j'ai fait mon rôle d'information d'infirmière les dangers j'ai tout expliqué à ce jeune homme qui avait déjà 18 ans patati mais bon il **entend** rien*

**** **e_brigitte*

*bon là je vais lui dire viens on va discuter qu'est-ce qui s'est passé bon écoute ok j'ai **entendu** ce que tu m'as dit je dis*

**** *e_sarah*

*et ça a fonctionné si je pouvais le faire plus souvent c'est très franchement pour moi c'est le genre de mesure qui parle aux gamins la gamine écoute j'en **entends** plus parler*

**** *e_sarah*

*c'est le premier mais je le savais elle est en sixième je l'ai observée il y a sa sœur qui est au collège qui a fait une sixième on l'a pas **entendue***

21 formes liées à ce que l'élève entend

19 formes liées à ce que le C.P.E. entend de l'élève

Concordancier Posture

**** e_sarah

si tu veux j'essaie d'éviter des attitudes et des **postures** de décrochage chez les élèves donc faut absolument que j'arrive à les convaincre du bien fondé de des dispositifs qu'on leur propose voilà

**** e_sarah

par exemple on demande aux élèves d'avoir une **posture** de surveillant ils vont dans la cour ils sont en binôme avec un surveillant et ils promènent ils se baladent dans la cour en présence du surveillant

**** *e_carine

à savoir ils m'ont donné des situations qu'on arrivait nous à déterminer quelle **posture** avoir selon et après on était dans du conflit mais par contre 3 et 4 on était dans du conflit

**** *e_carine

soit ce que me dit l'autre ne pose pas de problème et puis le lendemain on a un peu plus travaillé là dessus pour savoir quelle **posture** avoir selon la zone dans laquelle on se trouvait c'était génial

**** e_sarah

je laisserais pas mon bureau à un stagiaire déjà hein très clairement sauf si ce stagiaire et d'ailleurs c'était une stagiaire qui avait déjà fonctionné en tant qu'aide elle avait une **posture** qui m'avait franchement rassurée

**** e_sarah

en tout cas y'a un espèce de malaise chez elle parce que il y'a des choses qu'elle a pas réglées avec ses camarades donc voilà donc en fonction de la problématique j'adapte ma **posture**

**** e_sarah

en tout cas moi j'ai une **posture** complètement différente si c'est un entretien suite à un rapport si c'est un entretien pour des problèmes de euh d'apprentissage parce que on est sûr ça maintenant nous aussi beaucoup hein

**** *e_carine

mais ça je le vois dans leurs yeux dans leur **posture** dans leur euh oui oui moi c'est oui oui je le dirais comme ça oui

**** e_sarah

mais ils doivent être debout à côté du surveillant donc voilà il faut qu'ils aient la **posture** c'est tout ce que je leur demande

**** e_sarah

oui il y'a vraiment des des problématiques sur lesquelles je suis pas capable de en tout cas j'ai pas les bonnes réponses j'ai pas la bonne **posture** je

**** e_sarah

après quand c'est pour on va dire quand je suis dans la **posture** du tu vois du du surveillant général une image j'ai aussi une **posture** particulière je sais que je peux faire peur aux élèves

**** e_sarah

c'est pas le bureau et juste le bureau et ma **posture** de cpe qui me donne la force de te parler maintenant c'est juste en tant qu'individu que je te dis les choses parce que toi aussi en tant qu'individu et pas en tant qu'élève quoi

**** *e_brigitte

on a beaucoup de professeurs aussi où c est très important parce que on a beaucoup en assp ils sont amenés à travailler en maison de retraite ça cette **posture** là professionnelle on y travaille énormément là dessus aussi

**** *e_pierre

parce que c est quand même un moment important donc moi c est la **posture** c est ça ce regard aussi un peu de bienveillance c est de les mettre quand même aussi dans ces conditions là donc pour sortir quelque chose

**** e_sarah

il y a aussi tout ce qui est non verbal quoi la **posture** que tu as les expressions du visage la voix si ça monte c est que elle est pas contente quoi forcément

**** e_sarah

je l ai vue dans ses relations avec les autres je l ai observée elle est en sixième elle arrive en retard elle a déjà la **posture** d une élève de quatrième

**** *e_carine

de toute façon j ai une **posture** qui fait que je suis vraiment dans l écoute j ai toujours un cahier ouvert devant moi avec un stylo à la main et le cas échéant je prends deux trois notes donc ils le voient bien que je les écoute

**** *e_elena

dans le ton dans les mots qu on emploie dans même dans la **posture** hein y a des entretiens où il m arrive de me poser de l autre côté de mon bureau parce que il y a un besoin de proximité de parole

**** *e_pierre

enfin c est jamais après c est la **posture** de chacun comment dire après ta sensibilité c est celle de chaque cpe ou chaque être humain hein

**** *e_pierre

on le voit dans la vie aussi de tous les jours à un moment donné si cette comment dire cette **posture** d écoute hein ils sentent qu il y a une vraie écoute

7 occurrences en lien avec la posture de l'élève

13 occurrences du terme liées à la posture du C.P.E. dans la relation avec l'élève :

Dont 7 occurrences relatives à la posture qui s'adapte à la situation et qui dépend de l'individu

Dont 4 occurrences relatives à la posture d'écoute et de bienveillance

Dont 2 occurrences de la posture faisant autorité

Concordancier Règle Règlement

**** *e_bruno

après pour certains on n est pas besoin d aller jusque là la **règle** c est c est c est intéressant mais c est que je pars parfois loin dans mes raisonnements

**** *e_pierre

la première année on a beaucoup travaillé sur la clarification des **règles** aussi avec les enseignants etc donc ça a nécessité beaucoup de de réunions de préparation etc donc moi j aime bien hein ces entretiens

**** *e_hervé

qui s accroche avec la mère qui repart donc voilà c est ce que je lui ai dit tu vois quand y a pas de **règles** même dans un divorce

**** e_sarah

elle est hyper à l aise alors qu une élève de sixième en **règle** générale elle est un peu euh elle non elle était mais hyper détendue et à l aise

**** *e_bruno

et avec un collègue on était alors lui y avait la famille aussi mais on s était mis d accord donc moi j étais plutôt sur le alors là pour le coup le rappel à la **règle** à ce que risquait l élève en termes de sanctions etc

**** *e_elena

par ben là en l occurrence c est mmh c est des problèmes comportementaux quoi un refus de la **règle** de l autorité d un cadre à la maison qui est pas posé donc après un décalage avec l école

**** *e_hervé

que tu sois dans la prévention au moins ils s inscrivent mais là c est j allais dire un regard attentif pour éviter le plus tard en **règle** générale négatif enfin négatif par rapport au concept de l école

**** *e_hervé

parce_que c est en **règle** générale quand je le fais c est dans des enseignements où l enseignant est en difficulté voilà mais après c est je me dis c est je vais chez lui quoi

**** *e_bruno

je m attache à leur faire comprendre que ce rôle là hein de de la personne qui rappelle la **règle** c est pas un plaisir et d accompagner un élève et de le féliciter pour ses notes ou pour sa réussite

**** *e_elena

alors c est ma 9^e année de cpe et je trouve que c est de plus en plus en 9 ans quoi euh des familles qui vont contester les **règles** et qui vont pas dans le sens de l école et ça c est dommageable en fait je trouve

**** e_valerie

alors je leur dis hein ce n est pas parce_que je ne suis pas d accord avec ce qui vient de se passer que je vous rappelle les **règles** et qu il y a eu dysfonction que je vous manque de respect

**** *e_hervé

surtout pour l alimentaire enfin l alimentaire ou certains comportements après ça peut être

aussi les garçons mais en **règle** générale surtout les filles oui alimentaires voilà

**** *e_carine

ou d'école buissonnière ou de problème en termes de punition hein parce que le problème disciplinaire c'est pas nécessairement par moi que ça passe euh là je suis un peu plus autoritaire et un peu plus dans le rappel des **règles** et voilà hein

**** *e_pierre

euh avec effectivement en 1ère année donc on a remis aussi des **règles** du jeu qu'on a aussi clarifiées et puis après donc on s'est quand même attaqué aussi au problème d'absentéisme

**** e_sarah

parfois ça fonctionne pas et mais en **règle** générale ça fonctionne plutôt bien quand ils sentent que si ils sont en entretien avec toi c'est parce que tu portes tu leur portes un intérêt

**** *e_hervé

j'insiste sur le terme heureux voilà j'insiste que là-dessus je lui dis pas tu dois obéir aux **règles** voilà j'insiste volontairement là-dessus elle s'en va

**** *e_brigitte

donc y'a des **règles** on est d'accord y'a un feu rouge tu le brûles pas sinon t'as un accident comme le code de la route eh ben là c'est pareil

**** e_sarah

alors c'est souvent l'assistante sociale voilà c'est en **règle** générale c'est à l'assistante sociale le médecin pas vraiment l'infirmière mais c'est jamais l'infirmière c'est quand il y a une problématique euh

**** *e_hervé

il faut le notifier que les **règles** sont essentielles mais après là là tu vas conserver le mur en face et tu vas oui tu vas donner satisfaction à à ton ego en disant

**** *e_hervé

oui oui tu dois obéir aux **règles** mais tu sais que bon moi je suis persuadé que de temps en temps allez si j'osais j'allais dire il faut les déstabiliser sur leurs sur leurs certitudes

**** *e_brigitte

et heureusement parce que c'est protecteur les **règles** quand même ben oui il y'a le cadre mais quand même une vie en collectivité

**** *e_hervé

mais bon oui voilà de dire je suis au-dessus mais j'insiste pas sur tu dois respecter des **règles** tu voilà ça je veux dire ça correspond à un autre type de gamin

**** *e_hervé

quand il y'a un divorce on doit installer des **règles** c'est à dire si on divorce c'est que après je lui dis je ne juge pas tes parents hein

**** *e_hervé

tu vois après ils comprennent les gamins tu leur dis voilà quoi on ne peut pas d'un côté dire on sépare et c'est une **règle** enfin je veux dire

**** *e_brigitte

je pense dans un premier temps leur dire y'a l'école mais c'est des personnes on a un rôle éducatif qu'on a un esprit bienveillant mais que quand même on est régi par des **règles**

**** *e_bruno

mais un public qui est globalement agréable et un travail de cpe qui n'a rien à voir avec ce que

j ai pu connaître puisqu on est quand même moins sur le rappel de de la **règle** hein

**** *e_clotilde

je vais travailler mais ça veut dire quoi concrètement et après en tirant des petits fils comme ça et ça veut dire qu on va pouvoir travailler concrètement ça peut être euh je **règle** mon réveil à six heures et quart au lieu de six heures vingt_cinq hein

**** *e_brigitte

pour qu on essaye voilà au maximum de les garder et de les mener au bac pro et en parallèle d essayer évidemment de les aider dans leur situation sociale au mieux et puis aussi dans cet apprentissage de l autonomie dans les **règles** de savoir être

**** *e_brigitte

ça c est il y a la **règle** et puis à côté de ça on est attentif à vos situations voilà qu est ce qui se passe je pense que voilà

**** *e_hervé

que je peux être occupé et qu il s emploie pas par exemple à me dire et en **règle** générale quand je fais ça je fais volontairement en sorte d arriver avec une ou deux minutes de retard

**** *e_brigitte

c est toute la communauté donc ça je pense qu ils le comprennent donc ils nous voient aussi une vie scolaire on rappelle les **règles** aussi on leur fait comprendre peut_être les **règles** ça passe plus facilement avec leur futur travail

**** *e_brigitte

c est pour ça qu on leur a dit c est la **règle** on arrive en cours on mâche pas de chewing_gum

**** *e_bruno

parce_que après effectivement je suis pas je suis pas d un naturel en plus très très patient et donc en **règle** générale non c est concis je pense qu il faut que ce soit concis enfin moi je le conçois comme ça

**** *e_pierre

voilà tout dépend un peu du personnage je vois mais je démarre sur la **règle** mais soit pour glisser sur autre chose ou ou l inverse quand on démarre sur autre chose et pour après arriver donc à la **règle**

**** *e_elena

ce sur quoi on s entend pas avec les familles parfois ça reste quand même de de des **règles** des **règles** qu on impose nous au niveau du ri du lycée mais qui sont pas essentielles

**** *e_bruno

quand on revient sur la **règle** et puis après on sort du cadre scolaire c est c est un individu lambda dans une société et voilà c est comment on va faire avec lui quoi

**** *e_carine

non c est pas une **règle** que je me suis fixée je me suis pas levée un matin en me disant tu vas fonctionner comme ça mais j ai toujours fonctionné comme ça implicitement oui

**** *e_muriel

euh et du coup eux ça leur permet de de voir le gamin autrement aussi donc y a à la fois le rappel de la **règle** que que je fais systématiquement hein

**** *e_brigitte

ils remplissent un questionnaire tu vois sur le règlement enfin à travers aussi les **règles** du

règlement intérieur ils les font un peu parler sur leur parcours au collège et un petit peu des fois sur leur situation familiale

**** *e_bruno

mon point de vue peut être un peu cadre etc et le rôle hein du cpe qui rappelle un peu la **règle** tout le temps etc

**** *e_brigitte

oui je pense qu'ils comprennent il y a deux facettes je suis comme les autres adultes garant évidemment de la bonne application du **règlement** intérieur mais je ne suis pas la seule d'accord

**** *e_bruno

les lois le système légal voilà référence aux lois référence au respect d'autrui etc je fais souvent dans la manière la plus directe et la plus brute c'est cette référence au **règlement** intérieur et cette référence à la loi en général voilà**** *e_brigitte
mais voilà c'est pas le même âge quoi hein le collège quand ça va de la 6^e à la 3^e et qu'on fait rien pour les 3^{èmes} et qu'ils sont soumis au même **règlement** intérieur ça va pas ça va pas

**** *e_elena

ils l'interprètent mal donc le **règlement** intérieur et après plus si besoin est euh alors je réfléchis hein parce que j'ai pas les réponses comment on s'en rend compte

**** *e_carine

et cette jeune fille par contre avait beaucoup de mal à entrer dans le cadre à respecter un cadre un **règlement** intérieur des procédures etc etc et donc comme tous les élèves de terminale

**** *e_elena

ils le veulent tous au fond après c'est sur des détails de **règlement** c'est des valeurs oui voilà on n'est pas tous faits de la même façon faut accepter ça mais

**** *e_elena

oui oui ou du **règlement** intérieur aussi les deux ça peut être

**** *e_brigitte

ils remplissent un questionnaire tu vois sur le **règlement** enfin à travers aussi les règles du **règlement** intérieur ils les font un peu parler sur leur parcours au collège et un petit peu des fois sur leur situation familiale

**** *e_elena

et heureusement qu'il y a la relation humaine sinon ils viennent ils rentrent ils se badgent et non mais voilà c'est essentiel quand même oui parce que sinon on est là juste pour rappeler le **règlement** intérieur et c'est pas que ça notre boulot

**** *e_elena

je pense oui qu'à un moment donné que euh que dans le discours qu'on a quand on rappelle un point du **règlement** ou un on le fait de façon plus formelle oui

**** *e_bruno

le cadre il arrive assez brutalement avec des élèves effectivement qui sont dans une démarche un peu à la marge de voilà on a un comportement pas adapté le rappel moi j'utilise beaucoup le **règlement** intérieur et puis le corollaire

47 occurrences de règle(s) et règlement, en rapport à la règle à respecter

8 occurrences éliminées, le terme règle étant utilisé comme expression (en règle générale) ou sans rapport avec les règles de vie dans l'établissement

Concordancier Temps

**** e_sarah

et tout ça ben c'est écrit nulle part si tu l'as pas vu voilà mais en même **temps** j'ai échangé avec les profs sur cette gamine qui me disaient oui effectivement elle est très à l'aise

**** *e_hervé

ils vont plutôt sur celui qui ah qu'ils pensent être entre guillemets l'adulte référent c'est à dire qu'il structure de **temps** en **temps** même s'ils sont en conflit avec lui enfin quelqu'un qui est capable d'apporter

**** e_valerie

il y avait en même **temps** cette comment dire ce rappel de la cohésion des adultes parce que ça on travaille beaucoup là-dessus bien sûr hein les dysfonctionnements viennent de certaines comment dire de certaines attaques de la cohésion

**** *e_clotilde

ben à un moment donné ça stoppe le processus de de je m'enferme je me victimise et après euh souvent du coup on peut revenir sur un **temps** constructif de réflexion sur son comportement

**** *e_elena

ou que si moi j'ai besoin de leur donner une information je les convoquerai car on n'a pas toujours une réponse euh et puis des fois il faut du **temps** quoi

**** *e_elena

donc soit un entretien avec un soit on leur redonne rv soit on oriente vers quelqu'un d'autre soit on met quelque chose en place mais il faut qu'on réponde à court terme et puis après on se laisse le **temps** à moyen et long terme

**** *e_elena

ça pas être juste quelque chose quand ça va influencer sur l'année sur les jours qui viennent sur là il faut s'en occuper oui on laisse le **temps**

**** *e_elena

oui j'en ai une comme ça ben on laisse le **temps** pour qui c'est la maman qui est venue dire que sa fille était pas bien et la relation de confiance a du mal à s'installer effectivement

**** *e_elena

c'est c'est alors c'est des situations urgentes aussi parce que c'est un élève qui va pas bien et qui risque de décrocher mais pour autant il faut prendre le **temps** de faire en sorte voilà

**** *e_elena

ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc c'est vrai que des fois c'est difficile de comprendre qu'est-ce qui pose problème par exemple ça ça se fait avec le **temps**

**** *e_clotilde

après y'a des gros entretiens je dirais 5 par jour quoi l'entretien qui prend un bout de **temps** où on prend le **temps** de se poser de réfléchir et euh d'essayer de poser des objectifs aussi

**** *e_clotilde

voilà ça c'est autre chose et là en général moi j'élève la voix et leur dis voilà tu veux pas me parler moi je vais rester jusqu'à ce que tu me parles tant que tu ne veux pas me parler moi j'ai tout mon **temps** avec le risque derrière

**** e_sarah

et je demande à la vie scolaire de redéposer le travail fait dans les casiers des enseignants de

manière à ce que l'enseignant puisse après le retourner à l'élève pour que l'élève sente qu'il a pas perdu de **temps** sur cette heure de travail

**** e_valerie

et en même **temps** alors ça ça a été mis en place et c'est très très bien ces fameux stages passerelles bon ben nous alors ça cette année ça explose les stages d'observation

**** *e_elena

quand ils passent du **temps** dans notre bureau ça arrive oui on est dans un collège où ça arrive oui oui oui oui des élèves qui viennent qui passent euh mais ça reste

**** *e_brigitte

je pense dans un premier **temps** leur dire y a l'école mais c'est des personnes on a un rôle éducatif qu'on a un esprit bienveillant mais que quand même on est régi par des règles

**** *e_elena

mais du coup c'est plus du suivi d'élève ou on jette un oeil de **temps** en **temps** si c'est pas à nouveau signalé c'est que c'est réglé ça peut arriver

**** *e_elena

non elle n'entend pas elle dit être étonnée qu'elle voit pas son fils rentrer avec de l'argent euh alors elle est peut-être un peu dans le déni faut p'tête laisser le **temps** aussi

**** e_valerie

il a suffisamment de **temps** pour entrer pour prendre le car comme pour rentrer à 8 heures mais des fois le deuxième car ne lui permet pas d'arriver à l'heure et c'est là que ça coince

**** e_valerie

je lui dis dans la vie y a toujours un **temps** qu'on ne voit pas dans l'emploi du **temps** et qui est là c'est le **temps** poubelle en fait et il faut le prendre en compte

**** *e_clotilde

et qui sont tout le **temps** en demande d'entretien et de valorisation voilà quoi donc le but c'est de les amener à l'autonomie et progressivement là les objectifs se transforment en fait hein

**** *e_pierre

il faut qu'ils se alors soit c'est en situation de crise donc moi je leur laisse tout le **temps** ce **temps** comme ça de de reposer de s'arrêter et puis de reprendre la situation tranquillement pour que ça on peut le faire et généralement ça marche

**** *e_elena

alors on on concilie tout le **temps** on essaye de on comprend que vous donniez un téléphone à votre enfant parce que il en a besoin

**** e_valerie

euh il ne faut pas attendre deux semaines trois semaines quoi là ça va très vite faut le **temps** que ce soit faut aller très vite

**** e_valerie

un élève à l'heure actuelle enfin peut-être que c'est pas comme ça du **temps** de ancien mais à l'heure actuelle un élève c'est tout tout de suite ah complètement

**** *e_pierre

moi je me mets toujours en perspective euh d'une année parce que bon j'ai quand même la chance d'être t'zr mais en même **temps** je fais des remplacements donc à l'année donc ça reste confortable

**** *e_pierre

je me situe dans une échelle de **temps** d'une année savoir comment on va faire et ce qu'il y a à faire en priorité quoi cibler déjà un petit peu ses priorités

**** *e_pierre

donc il était tjr lui en génie méca et donc il était rattaché à l'établissement et il faisait un mi **temps** de cpe donc ça c'était plutôt confortable

**** *e_bruno

et je pense qu'on peut pas le faire tout le **temps** tout le **temps** naturellement tout le **temps** même si on est obligés hein dans la dynamique mais plus on y réfléchit plus on essaye des choses et plus on est pertinent

**** *e_elena

mais ça c'est vrai que c'est quelque chose que je fais de **temps** en **temps** ça me non c'est pas pareil alors les entretiens cpe professeurs je verrais deux types d'entretien

**** *e_bruno

et c'est quelque chose qui m'anime depuis pas mal de **temps** et j'ai voilà c'est quelque chose qui m'intéresse

**** *e_elena

alors c'est des choses qu'on instaure peut-être avec le **temps** si je reprends mon expérience au lycée c'est vrai qu'au départ je le faisais pas

**** *e_elena

mais ça se crée quand on se connaît là ils apprennent à me connaître y'en a avec qui ça va plus vite que d'autres et y'en a à qui il faut laisser le **temps**

**** *e_carine

bon tu peux devoir déborder de 5-10 minutes mais selon qu'il y ait le père la mère le prof principal etcetera mais pour que chacun ait le **temps** de s'exprimer mais

**** *e_pierre

peuvent poser problème et c'est déjà donc effectivement une première étape pour dégrossir pour faire après le travail justement pour accompagner ces élèves qui que l'on perd un peu au fil du **temps** quoi

**** *e_pierre

non alors du coup moi je vois je vois les fiches donc je leur demande d'être assez clairs et précis sur des situations et puis en même **temps** pas me mettre toute la liste des élèves hein parce que on n'en sort pas

**** *e_muriel

il va passer sur une autre fonction l'après-midi donc il y a un roulement comme ça et j'essaie en début d'année quand je répartiss les tâches de le faire de façon équitable pour que les **temps** complets aient un nombre de tâches égal entre eux

**** *e_muriel

les mi **temps** également donc on fonctionne comme ça euh sachant qu'il y a une très grosse demi-pension le **temps** de midi deux étant particulièrement difficile à organiser et que la moindre absence d'un surveillant est forcément très pénalisante

**** *e_muriel

donc il y a une demi-heure en fait où ils sont en commun dans la cour parce que avant on avait pendant 2 heures de **temps** tous les élèves confondus dans la cour donc 500 gamins à gérer pendant 2 heures

**** *e_pierre

le clamer mais bon je pense que la plupart du **temps** ils savent aussi ce qui se passe ce qui se joue quoi après ça se mélange avec cette période aussi d'adolescence où

**** *e_bruno

ils parlent toujours enfin ça c'est je pense que dans un premier **temps** l'élève il passe la porte il vient dans le bureau il a envie de s'exprimer donc je lui laisse la parole

**** *e_carine

quand il s'est agi de constater que au mois de janvier y a toujours pas de photo sur son carnet d'emploi du **temps** de signature etc

**** *e_muriel

vis à vis des élèves bon ben ils me connaissent évidemment depuis un certain **temps** je pense que j'ai ah et puis y a des fratries

**** *e_carine

donc deux heures de retenue en plus de ses multiples talents elle travaillait pour se payer des cours de tragédie et elle n'avait pas une heure de libre dans son emploi du **temps**

**** *e_muriel

donc je sais que je suis craint/crainte par les gamins mais en même **temps** je pense qu'ils savent venir me trouver quand ils ont un problème aussi

**** *e_brigitte

oui disons que ça nous fait gagner énormément de **temps** énormément de **temps** puisque voilà on a déjà ces indicateurs le 1er ordi rapidement et dans la foulée moi j'avais demandé quand je suis arrivée

**** *e_muriel

qui s'est établie avec lui mais en même **temps** hier donc c'est ma collègue qui l'a récupéré euh la copsy elle me dit écoute il est dans un état

**** *e_bruno

et moi j'avais envie de savoir pourquoi il se positionnait comme ça donc le **temps** de démêler tout ça effectivement certaines fois ça a duré assez longtemps ça a duré longtemps une fois hein

**** *e_bruno

et si certains c'est la difficulté c'est à nous de décider aussi l'élève qui a envie aussi que voilà de prendre le **temps** de parler à nous de déceler un petit peu mais j'ai plutôt tendance à dire

**** *e_muriel

demain vous me faites venir la petite en question et il se trouve que ma collègue était là en même **temps** et en fait c'était pas la main aux fesses c'est que le gamin en eps l'a poussée à terre

**** *e_bruno

pas tout le **temps** hein mais y a beaucoup plus de poids qu'un adulte seul qui diffuse cette parole oui et puis y a deux points de vue qui quoi qu'il arrive sont différents

**** *e_pierre

faut quand même être sacrément structuré faut en avoir la volonté c'est-à-dire qu'il faut aussi prévoir des **temps** d'échange je parle avec les enseignants aussi c'est la même chose hein

**** *e_bruno

d ailleurs certains ça se faisait pas tout le **temps** mais certains au début me demandaient si ça ne me dérangeait pas et au contraire je vraiment je à la limite je préfère avoir l enseignant

**** *e_muriel

euh je fais moi ce que je fais systématiquement quand ce sont deux élèves par exemple qui se sont battus ou disputés là il y a sanction en général ou punition mais par contre je les reçois séparément dans un premier **temps**

**** *e_pierre

ça prend du **temps** ça prend du **temps** mais ça pourrait en prendre plus ça ne me dérangerait pas je pense que ça serait quand même important de voilà moi je serais prêt effectivement à libérer un peu plus de **temps** pour ça

**** *e_muriel

dont les gamins n ont pas forcément conscience de la portée de l impact tu vois que ça peut avoir et le fait la plupart du **temps** ils te disent mais j étais pas tout seul à le faire

**** *e_carine

ah je disais mais voilà hein si vous arrivez pas a minima à être patiente posée euh oui voilà donc moi je donnerais des conseils peut être de patience de de prendre le **temps**

**** *e_carine

bon attendez je vous ai écouté maintenant **temps** mort je vais vous expliquer reprendre la main quoi reprendre la main et voilà et ne jamais lâcher quoi

**** *e_pierre

tu vois et ils font des choses alors je te dis on a peut être du mal à partager partager aussi des infos mais en même **temps** ils en ont un certain nombre hein

**** *e_bruno

même si profondément moi je ne suis pas du tout d accord avec cette image et cette conception de notre boulot mais je pense parfois il faut ce personnage un peu d autorité qui n est pas tout le **temps** agréable

**** *e_bruno

le quotidien fait que on ne va vraiment pas être dedans ou personnellement voilà on va pas être donc bon pour dire que voilà ça reste des paroles et que sur la pratique j aimerais pouvoir prendre tout le **temps** du recul sur ce que je viens de dire là

**** *e_brigitte

voilà ça j essaye de privilégier alors c est vrai avec les enseignants on est quand même pratiquement tout le **temps** là donc on arrive à trouver un moment donc on reçoit les familles

**** *e_pierre

alors après voilà mais en même **temps** c est qu est ce qu on en fait quoi ça par contre ça ne va pas dans le bon sens c est de plus en plus compliqué

**** *e_muriel

ça fait déjà bien vingt minutes que je suis avec lui et il utilise tout le **temps** les mêmes mots c est tout le **temps** la même chose qui revient et comme elle

**** *e_pierre

moi j essaie d être disponible hein donc voilà donc oui ben tout le **temps** enfin bon physiquement et puis intellectuellement il faut que je sois là mais euh

**** *e_pierre

comme ça à vue de nez comme ça de prendre le **temps** de discuter d e rentrer un peu dans le

vif du sujet je pense qu'il faut au moins un quart d'heure vingt minutes hein

**** *e brigitte

il y en a certains ils vont venir c'est pas possible il est tout le **temps** absent il fait rien il n'écoute pas mais autrement j'ai trouvé que voilà

**** *e muriel

euh y a le silence qui se fait mais en même **temps** je fais des choses tu vois j'anime la formation des délégués je continue à le faire aussi où ils me voient autrement également je suis plus dans l'animation dans le jeu avec eux

**** *e pierre

après j'ai d'autres dossiers quand même aussi euh bon j'ai des dossiers élèves ça c'est plus par rapport à des rapports d'incident mais en même **temps** ça me permet de consigner aussi d'autres choses

**** *e pierre

je ne pense pas que tout ça les dérange et en même **temps** c'est une façon de leur dire oui tu nous occupes un petit peu plus tu fais parler de toi ils aiment bien hein

**** *e muriel

mais mais c'est pour ça ça me prend du **temps** et je t'avoue que j'ai pas beaucoup le **temps** de sortir de mon bureau parce que ben des situations de bagarre ou de conflit

**** *e muriel

tu en fais tout le **temps** de la gestion de conflit tout le **temps** et même dans un établissement comme celui-là donc donc je passe beaucoup de **temps** à recevoir les gamins

**** e sarah

et en même **temps** je communique beaucoup avec les élèves et je le fais pas toujours tu vois dans cette relation où je suis derrière le bureau et l'élève alors il m'arrive parfois lors des entretiens

**** *e muriel

si tu es en entretien déjà tu sors pour t'apercevoir si y a pas des gamins qui t'attendent ou quoi si tu n'as pas le **temps** de les recevoir eh bien tu leur dis d'aller voir les surveillants ils remontent en classe parce que enfin

**** *e pierre

là aussi ça se c'est bien c'est pas mal hein à un moment donné de faire allumer le projecteur pendant un certain **temps** donc des périodes d'observations

**** *e brigitte

donc qui va les récupérer ou alors s'ils ont à peu près 18 ans déjà donc voilà tout ça on travaille beaucoup avec les élèves bon déjà un **premier temps** faire en sorte

**** *e muriel

est-ce que vous avez été convoqués par qui etc bon ben madame n'a pas le **temps** voilà ou je leur passe un coup de fil en leur disant écoutez

**** *e muriel

ensuite quand ils entrent selon ce qu'ils ont fait y a le petit **temps** tu vois euh d'autorité je veux dire quand ils entrent parce que je sais pas

**** e sarah

et aussi en tant qu'individu tu n'avais pas à faire ça et c'est quelque chose que je fais que je peux faire tout le **temps** et pas forcément que dans mon boulot

**** *e_brigitte

ben parce_que voilà dans un premier **temps** c est moi qui ai géré j ai téléphoné à la famille j ai vu le professeur principal on a convoqué les parents et puis même pendant cet entretien là

**** e_sarah

les choses sont réparties de telle manière à ce que les sanctions soient posées par la direction et pas par moi je pourrais le faire en même **temps** les choses sont très clairement définies dans cet établissement

**** *e_muriel

voilà on le fait souvent ensemble annoncer qu on va faire un signalement on le fait souvent à deux enfin on le fait tout le **temps** à deux oui parce_que on a des visions complémentaires

**** *e_pierre

oui c était pas simple et en même **temps** on n a pas pu continuer parce_que son contrat s est arrêté c est comme toujours hein

**** *e_brigitte

donc on leur demande une tenue correcte vous allez vous présenter en stage vous travaillez pendant le **temps** scolaire on vient pas en tongues en short présenté comme ça ça a du sens

**** *e_pierre

après sur l extérieur le travail que je peux faire à l extérieur donc aujourd_hui c est zéro hein par rapport aux entreprises moi je n en ai pas la possibilité le **temps** etc

**** *e_brigitte

et puis en début d année on fait un projet d accueil seconde où on prend le **temps** de les accueillir sur deux jours et les professeurs ont avec chaque élève de seconde un entretien de plus d une demi_heure

**** *e_brigitte

donc déjà nous dès le début si tu veux les profs font un bilan après au prof principal et quelques **temps** après la rentrée on se réunit déjà avec les professeurs principaux et là déjà premier odr on liste un peu les situations

**** *e_pierre

donc ils se disent bon il faut laisser passer un peu le **temps** mais c est là où il faut arriver à être d être un peu fin est ce parce_que ils ont pas saisi la matière de ce que ça pouvait leur apporter

**** e_sarah

alors pour moi ça serait un bonheur de le faire tout le **temps** mais bon tu sais très bien ce que c est que notre quotidien et là ça prend du **temps**

**** *e_brigitte

si c est du pur médical c est l infirmière si c est du social mais très très marqué que c est que du social ça va être parce_que elles sont pas là tout le **temps**

**** *e_hervé

oui voilà et au fil du **temps** te dire voilà bon moi le but objectivement c est qu à terme on prend celui_là mais y en a eu un autre hein

**** *e_brigitte

c est un peu ça et c est normal elles ont pas le **temps** de moi voilà après c est moi qui vais réorienter tu comprends quand c est un peu et puis parce_que l élève elle s est pas trop livrée aussi on sait pas trop

**** *e_brigitte

eh non parce que si elles étaient là à **temps** complet peut être mais elles ne peuvent pas faut comprendre qu'elles sont obligées mais même elles sont obligées de gérer les situations à la limite

**** *e_brigitte

voilà ça me permet justement et puis quand même je suis là tout le **temps** euh ça me permet aussi de créer une relation de confiance mais après en effet moi je vais pas brusquer voilà

**** e_sarah

il faut vraiment que ce soit cadré que ça passe vite et qu'il y ait toujours un adulte en face de lui en même **temps** il se rend compte que c'est une personne importante quoi

**** *e_hervé

ben si voilà moi je ne sais pas si c'est le terme exact mais c'est cette approche là que j'essaie d'avoir je les vois surtout entre midi et deux là où j'ai un peu plus de **temps**

**** e_sarah

en même **temps** il a un projet d'orientation sur un lycée qui se trouve dans le gard avec un taux de pression assez important et il a plutôt intérêt de se tenir bien pour que ça puisse passer

**** *e_brigitte

l'infirmière l'avait vu dans un premier **temps** nous on a fait notre travail avec l'assistante avec l'infirmière avec le professeur principal aussi parce que il y avait tout aussi y avait l'absentéisme et puis voilà ça on a essayé de le gérer

**** *e_hervé

il y en a qui sont comme ça donc on peut voir des départs l'après midi malade fatigué voilà donc de **temps** en **temps** je me dis que ou alors de refus d'affronter parfois un peu la difficulté qui va arriver au niveau scolaire

**** *e_hervé

oui je vais faire un tour en perm de **temps** en **temps** je monte au ref quand il y a les activités de club je monte voir alors ils ont la consigne tous d'être observateurs du comportement des gamins

**** e_sarah

donc en même **temps** j'accompagne pour soit étayer donner plus d'éléments voilà je fais souvent des entretiens d'élèves avec une autre personne de l'établissement mais pas forcément les enseignants

**** e_sarah

voilà on gagne du **temps** après même dans la compréhension de certaines situations complètement je partage pas les moments d'entretien avec eux parce que ils me le demandent pas

**** *e_hervé

mes parents se séparent mon père de **temps** en **temps** il revient à la maison ma mère l'appelle elle pleure enfin bref voilà donc je me dis de **temps** en **temps**

**** *e_brigitte

donc moi je peux pas tolérer même si j'entends que ci ça ben que tu sois tout le **temps** absent ben parce que parce que tu es absent tu rates les cours tu comprends plus rien et on s'en sort

pas

**** *e_hervé

oui oui tu dois obéir aux règles mais tu sais que bon moi je suis persuadé que de **temps** en **temps** allez si j'osais j'allais dire il faut les déstabiliser sur leurs sur leurs certitudes

**** *e_brigitte

après on peut trouver je leur dirais en effet tu peux trouver différents moyens tu peux trouver avec un professeur un **temps** de calme avec le professeur si le professeur aussi est d'accord

**** e_sarah

et en même **temps** eczéma je me dis pour moi c'est lié à des situations de stress aussi connaissant sa situation je me suis dit il doit se passer quelque chose

**** *e_muriel

et tu vois il m'arrive parfois et c'était le cas avec elle parce que l'entretien a duré un certain **temps** et puis elle était tu vois elle grelottait de elle claquait des dents mais pas de froid quoi mais nerveusement elle était très mal

**** *e_brigitte

je moi je peux dire par exemple dans un premier **temps** tu peux faire une lettre d'excuses tu vois déjà à l'enseignant bien propre sur un papier tu viens me la montrer

**** *e_pierre

c'est toujours effectivement naviguer c'est à dire qu'à un moment donné le pouvoir décisionnaire on sait que c'est le proviseur du lycée mais en même **temps** euh

**** e_sarah

là y'aurait peut-être quelque chose à faire allez voir un dermatologue ou pour l'eczéma mais en même **temps** justement on a parlé de cet eczéma et vous savez que tu vois

**** *e_pierre

oui tu vois en plus ça s'enchaîne en plus en lycée pro tu as aussi les parcours les pfp tu sais donc à chaque fois c'est un petit peu haché ça décale et le **temps** passe très vite hein

**** e_sarah

oui il y a vraiment des domaines où je préfère laisser faire les autres ça me revient après quoi c'est pas et en même **temps** chose qui est absolument importante y'a un personnel hyper compétent dans ce collège quoi

**** e_sarah

surtout surtout quand y'a une prise en charge par ailleurs quoi tu te dis bon elle va déposer ça ailleurs elle le fera pas immédiatement ça prendra du **temps**

**** *e_muriel

enfin toi la communauté éducative vu le **temps** qu'ils passent à l'école c'est quand même nous qui sommes dépositaires hein

**** *e_bruno

mon point de vue peut être un peu cadre etc et le rôle hein du cpe qui rappelle un peu la règle tout le **temps** etc

**** *e_pierre

ce qu'on y vit et euh et qu'en même **temps** donc il s'approprie aussi cette effectivement formation

**** e_sarah

là pendant un certain **temps** regardez un peu dans la cour comment ça se passe voilà et après quand je te dis concrètement par exemple tu as la cour de récréation c est hyper révélateur

**** *e_brigitte

aussi là c est sûr c est épuisant c est fatigant parce qu il faut tout le **temps** reprendre mais on a tous ce rôle là et puis on le fait quoi

**** e_sarah

je lui dis voilà y a un truc qui va pas quoi c est donc j aimerais avoir plus de **temps** pour faire ça vraiment oui mais si tu veux les connaître les élèves

**** e_sarah

d accord donc le prof va te dire ras tout va bien en revanche ce gamin tu vas l observer pendant le **temps** de la demi_pension et tu vas regarder avec qui il est

**** *e_brigitte

on en punit un peu au début parce_que tu sais ils sont contents ils sortent on va aller au mac do du centre ville alors ils vont arriver en retard parce_que ils ont jamais le **temps** alors on va leur faire comprendre un peu chaudement

**** e_valerie

la question fondamentale à cet âge là je ne sais pas au collège en tout cas au lycée c est la question du projet c_est_à_dire que la plupart du **temps** les entretiens y a pas un entretien qui ne se termine pas à

**** e_sarah

tu gagnes du **temps** et puis après t as une compréhension beaucoup plus claire de voilà mais très franchement moi je ne vois pas du tout si ce n est observer tout le **temps** être attentif à tous les petits signaux euh

**** *e_carine

après j avoue que quand c est le dernier rendez_vous que j ai personne derrière selon comment ça se passe je me laisse très facilement aller et je déborde sur le **temps**

68 occurrences du mot « temps » utilisé comme temps qui passe dans la relation à l'élève et temps nécessaire à la relation.

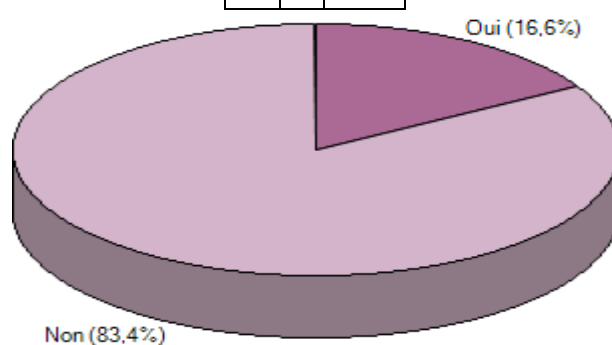
82 occurrences éliminées car utilisées dans un autre contexte : expressions de temps en temps, en même temps ou temps non lié à celui de la relation éducative.

Annexe 19

Q°1 Grille d'entretien

Préparez-vous une grille/trame d'entretien avant de recevoir un élève ?

	Nb	% cit.
Oui	26	16,6%
Non	131	83,4%
Total	157	100,0%

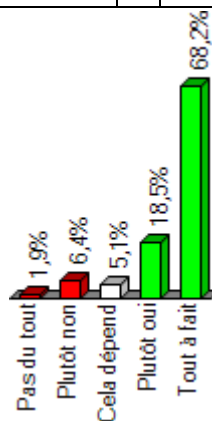


Q°2 Approche de l'entretien

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)

Moyenne = 3,45 Ecart-type = 0,98

	Nb	% cit.
Pas du tout	3	1,9%
Plutôt non	10	6,4%
Cela dépend	8	5,1%
Plutôt oui	29	18,5%
Tout à fait	107	68,2%
Total	157	100,0%



Valorisation des échelons : de 0 (Pas du tout) à 4 (Tout à fait)

Q°3 Evaluation durée d'entretien : « comment évaluez-vous le temps nécessaire à un entretien avec un élève ? »

Evaluation durée d'entretien

EN FONCTION DE CE QU'IL ME DIT
en fonction des prolongements éventuels que cet entretien requiert pour en visiter la périphérie.
cela dépend du l'objet de l'entretien
En fonction de l'objectif à atteindre
Au regard des difficultés apparentes
A sa capacité d'attention et de reformulation.
Cela dépend du sujet abordé : absentéisme, problème entre élèves, problèmes personnels, etc...
le temps d'un entretien dépend de l'élève et du sujet .
cela dépend de l'entretien: s'il est à ma demande, la sienne ou d'un tiers/ du type de problème (comportement, absentéisme, victime, auteur de faits répréhensibles...)/des révélations qui peuvent survenir lors de l'entretien/ des partenaires internes et externes qui sont susceptibles d'intervenir
C'est difficilement évaluable
ça dépend de la problématique.
en général je n'anticipe pas ce temps
Quand il est perceptible que l'entretien n'apportera rien de plus et qu'il faut différer la poursuite d'entretien.
Selon le problème familial
Entre les impératifs de la cadence journalière et le "déclat" souhaité chez l'élève : un calme revenu, une parole entendue
selon la problématique initiale
en fonction de l'objectif assigné et si atteint , l'entretien s'achève.
c'est selon la situation
30 minutes
En fonction des éléments dont je dispose avant l'entretien et en fonction de l'attitude de l'élève durant ce dernier.
30min voir plus
En général je me réserve 1/2h par entretien/élève quitte à déborder un peu si nécessaire.
Généralement 30 minutes est une bonne moyenne.
en fonction du probleme a traiter

Selon le sujet à aborder, selon les contacts qu'il faut prendre pendant l'entretien
Pas d'évaluation a priori, on s'arrête quand on a fini
En fonction du motif de l'entretien
selon la situation l'entretien peut durer entre 15 minutes et une heure
Je prends le temps qui m'apparaît nécessaire
en fonction du contenu de l'entretien
L'entretien dure tant que l'élève est réceptif
en fonction de la problématique
Je prévois un minimum de 20 minutes pour un entretien de suivi mais il peut arriver que j'aie besoin de voir rapidement un élève pendant la récréation et dans ce cas 10mn suffisent.
réussir à le convaincre
en fonction de la réactivité et de l'implication de l'élève dans l'entretien
Je ne comprends pas la question
le temps ne doit pas être trop long afin de maintenir l'attention de l'élève.
cela dépend de la situation abordée avec l'élève
Il n'y a pas de règle : tout dépend de la nature de l'échange avec l'élève sachant que tout le temps nécessaire doit être accordé.
Il me semble qu'au delà de 20 et 30 mn, la qualité de l'entretien risque de s'étioler.
40MIN
c'est l'élève, à travers ce qu'il accepte de dire, qui va définir la durée et la trame de l'entretien. un discours directif n'entre pas dans ce cadre, même s'il doit exister
pour que l'entretien soit efficace il ne doit pas durer plus de 30mn sinon les collégiens n'ont plus d'attention
SELON LE CONTENU DE L'ENTRETIEN
je consacre le temps nécessaire. pour moi, c'est prioritaire sur le reste
En fonction des entretiens précédents avec lui ou de par mon expérience
SELON LA SITUATION
chaque situation est particulière, tout dépend des paramètres....et du déroulement de la journée
ENTRE 20 ET 45 MINUTES
dépend de la situation
Je n'évalue pas. Par expérience, il me faut entre 20 et 40 minutes, parfois plus selon l'objet de l'entretien.
selon les sujets abordés
En fonction du motif de l'entretien

la cause de l'entretien et son edt
environ 20 minutes
tout dépend de la problématique sous jacente et de la verbalisation ou non chez l'élève...dur à dire...
sans objet
Le temps d'un entretien varie selon la visée : informative, enquêtrice, normative, délibérative, productive, accompagnatrice.
Cela dépend si je suis à l'origine ou non de l'entretien, s'il y a beaucoup d'éléments à aborder...il est difficile d'évaluer le temps nécessaire avant de commencer un entretien.
En fonction de la situation
le temps diffère en fonction de l'objet, du motif de l'entretien.
Cela dépend totalement des circonstances
EN FONCTION DU SUJET ABORDE
Très difficile à évaluer à l'avance celui-ci peut être beaucoup plus long que prévu ou plus court en fonction des choses qui émergent pendant l'entretien...
Selon le type du problème abordé.
Je prévois 20 minutes et décide de le revoir si le temps prévu va être dépassé.
en fonction de la gravité des faits
tout dépend de l'objet de l'entretien
En fonction de la situation de l'élève
dépend dela nature de l'entretien
EN FONCTION DE LA SITUATION INDIVIDUELLE ET DES CIRCONSTANCES: difficile à expliquer
cela depend du motif et contenu de l'entretien....(entre 15 et 30 mn)
En fonction de la gravité de ce qu'il a fait, de l'élève et de sa situation personnelle, scolaire, et selon la nécessité de mener cet entretien avec d'autres personnels de l'établissement.
je ne l'évalue pas à l'avance
Tout dépend de la question à aborder et de l'élève
par rapport à la situation de l'élève, sa faculté de compréhension, si l'entrtnien est à sa demande, son âge....
cela dépend de la raison de l'entretien et de l'aboutissement désiré
en fonction de la situation et de la problematique
Le temps nécessaire à comprendre une situation et à, éventuellement, trouver une sortie satisfaisante. Ce temps n'est pas chiffrable.

En fonction de l'objet de l'entretien et de la personnalité de l'élève
en fonction de l'attitude de l'élève, du contexte et du motif de l'entretien
Le temps imparti est lié à plusieurs facteurs dont le thème abordé, la capacité de l'élève d'intégrer les informations, son attente et sa réactivité à l'évolution de l'entretien
EN FONCTION DU THEME
en fonction de l'objet de l'entretien et des urgences
Souvent le temps nécessaire n'est pas connu a priori. L'entretien se termine lorsque l'objectif est atteint ou ne pourra pas l'être dans l'immédiat.
Pas d'évaluation ante entretetient, car il n'est facile (voir impossible) de savoir ce que l'élève nous dira et le temps qu'il lui faudra pour s'exprimer.
Cela dépend de la réceptivité de l'élève et des problèmes abordés.
la durée de l'entetien dépend de la difficulté du sujet traité et de l'interaction entre l'élève et moi
EN FONCTION DE LA GRAVITE DU PROBLEME OU DU BESOIN DE L'ELEVE A ETRE RECONFORTE
maximum 30 mn sous peine de voir totalement se delayer le message dans un flot d'infos...
En fonction du motif
en fonction du motif de l'entretien, de la problématique abordée, de la fréquence des entretiens ou de l'historique de la situation.
selon le sujet à traiter par exemple : un cas d'absentéisme lourd ou un réveur qui ne ramène pas ses mots d'absences
difficile à évaluer, dépend beaucoup de la tournure prise par l'entretien
HORMIS QUEQUES RARES SITUATIONS QUI DEMANDERAIENT D'ACCORDER autant de temps que nécessaire pour permettre à l'élève d'exprimer un malaise, pour le suivi quotidien et courant c'est important de ne pas éterniser le contenu de l'entretien et de faire en sorte que l'élève retienne l'essentiel de sa situation et des divers pistes à explorer pour lui permettre de remédier à ses difficultés.
En fonction des situations
Selon motif entretien et/ou selon élève.
En fonction de la nature de l'entretien, de son objectif, de l'urgence éventuelle et de ma disponibilité
selon le contenu
très variable selon la situation
selon les raisons de l'entretien

Selon les objectifs fixés et la connaissance que j'ai de cet élève.
Selon la nature de l'entretien: médiation, rappel à la règle, suivi de l'élève....et l'état de l'élève.
selon la thématique abordée (absences, soucis personnels ou familiaux, attitude)
en fonction de la problématique abordée, des enjeux
au moins 15 minutes
Temps du constat/ temps du questionnement oar le CPE/ temps de réponse élève/ analyse et recherche de solution
Cela dépend du sujet de l'entretien et de la collaboration de l'élève.
suivant le niveau de compréhension de l'élève.
En fonction du problème qui se pose, de la personnalité de l'élève concerné et de la connaissance que je peux avoir de son parcours
à la qualité des interactions et de la disponibilité de l'élève
L'évaluation de la situation prend un temps qui est variable en fonction de la connaissance que nous avons d'un individu et des informations à notre disposition, le temps de rassurer un élève qui présente une certaine défiance est lui aussi variable. Dans tous les cas l'entretien ouvre sur une ou plusieurs "perspectives", c'est la difficulté qu'aura l'élève à les percevoir qui va déterminer aussi la longueur de l'entretien. Avec l'expérience il est possible dans beaucoup de temps d'évaluer le temps que durera un entretien en fonction du contexte.
Je ne l'évalue pas en fonction de la nature de l'entretien. Je bloque sur mon emploi du temps 60 minutes.
je ne sais pas
Selon la problématique et l'objectif que je me suis fixé.
A l'objet de l'entretien.
Je l'évalue pendant l'entretien, au cas par cas, et en fonction du déroulement dudit entretien
Selon la situation et l'historique
Lorsque je suis sûr que l'objectif est atteint (reformulation).
Le temps nécessaire pour analyser son comportement, ses absences, son orientation selon les réponses apportées par l'élève.
Cela dépend de la nature de l'entretien (entretien de recadrage, entretien hebdomadaire avec fiche de suivi,entretien entraînant des révélations de la part de l'élève...) de son emploi du temps, ainsi que du mien.
Très difficile à évaluer à l'avance puisque cela dépend de l'élève et de son état d'esprit.

en fonction de la nature du suivi, simple tour d'horizon au traitement d'une situation, ou mise en place d'un projet...
Cela dépend du sujet de l'entretien et surtout du temps "disponible"
?
Une bonne vingtaine de minutes
Selon la problématique rencontrée, les retours des adultes et le ressenti de l'élève
je n'évalue pas
Il est fonction du motif de l'entretien, et du contenu.
suivant la problématique, absentéisme, démotivation, phobie scolaire
selon l'objet de l'entretien
Cela dépend de l'objet et du but de l'entretien.
le temps nécessaire dépend du sujet et de la tournure de l'entretien et du besoin de l'élève ; toutefois je préfère ne pas dépasser l'heure et proposer un autre RDV afin de garder une certaine efficacité à la parole, que ce soit celle de l'élève ou la mienne.
Plus de 20 mn
Selon le motif/ l'événement qui est à l'origine de l'entretien
Selon l'intérêt et l'enjeu tant au niveau scolaire ou familial
au cas par cas.
L'élève exprimant l'essentiel dans les premières minutes, les minutes restantes sont dédiées aux solutions, puis à la mise en place d'une solution
D'abord selon le motif pour lequel j'ai souhaité le rencontrer. Ensuite en cas d'entretien impromptu ou d'urgence, je prends le temps nécessaire sans m'inquiéter de la durée; l'important est de "traiter" la totalité des contours de la situation. Privilégier la qualité.
en fonction du type de situation
en moyenne une vingtaine de minutes
en fonction des réponses et de la posture de l'élève
TOUT DEPEND DE LA RAISON DE L'ENTRETIEN ET DU GAMIN
Cela dépend totalement de la situation et du contenu de l'entretien
en fonction de la thématique à aborder ou demandée par l'élève
selon ses réactions et ses besoins, et ce que je découvre

En combinant plusieurs facteurs : éléments à l'origine de l'entretien (incident grave ou pas, à la demande des parents, des professeurs, etc.), nature de l'entretien (intervention impromptue, ponctuelle et urgente ou suivi régulier et programmé), régulation urgente suite à un incident, ...), comportement et qualité de l'interaction avec l'élève durant l'entretien (parle peu, se livre beaucoup,...), contraintes exogènes à la situation de l'élève (temps dont je dispose pour effectuer l'entretien au regard des autres activités et priorités de ma journée de CPE,).

D'abord en fonction du motif de l'entretien puis en fonction de l'attitude de l'élève face à moi.

Je ne l'évalue pas, je prends le temps nécessaire en fonction de la situation, de mon agenda, du déroulement, du plaisir aussi à échanger avec l'élève.

Quand l'objectif prévu semble atteint, quand l'élève a pu s'exprimer

Situation de l'élève et possibilité de la garder en fonction du terrain

En fonction des résultats obtenus

En fonction de la situation et de la fréquence des convocations.

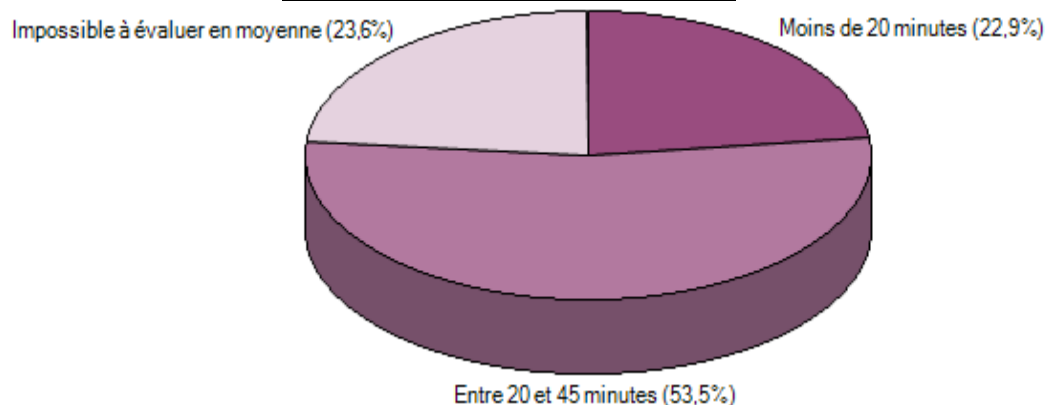
impossible à évaluer

Taux de pression à la porte, gravité de la situation

Q°4 Durée de l'entretien

Combien de temps dure en moyenne un entretien de suivi individuel avec vos élèves ?

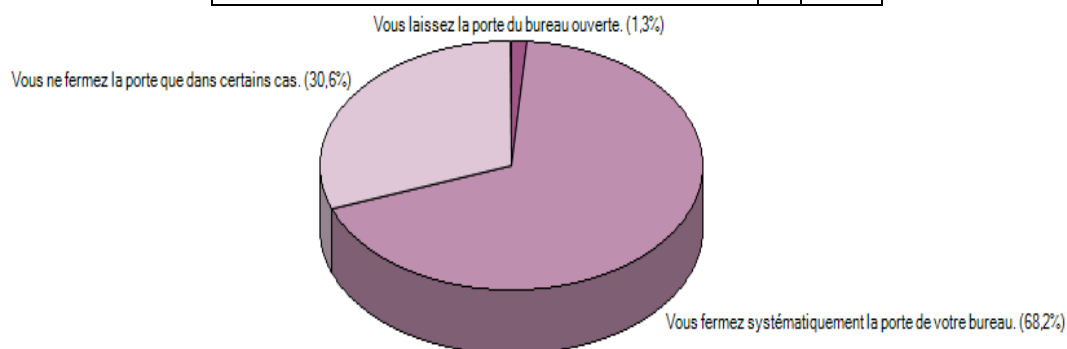
	Nb	% cit.
Moins de 20 minutes	36	22,9%
Entre 20 et 45 minutes	84	53,5%
Plus de 45 minutes	0	0,0%
Impossible à évaluer en moyenne	37	23,6%
Total	157	100,0%



Q°5 Confidentialité entretien

Quand vous recevez un élève en entretien individualisé :

	Nb	% cit.
Vous laissez la porte du bureau ouverte.	2	1,3%
Vous fermez systématiquement la porte de votre bureau.	107	68,2%
Vous ne fermez la porte que dans certains cas.	48	30,6%
Total	157	100,0%



Q°6 Accueil au bureau « Autre » : « si vous ne fermez la porte que dans certains cas, précisez

Accueil au bureau__Autre

si infos confidentielles

respect de la confidentialité ou respect du degré d'émotion présenté par l'élève.

Lorsque les thèmes abordés relèvent de sa vie privée.

Expression de mal-être, problèmes familiaux

Cas où l'élève a besoin de se confier, où lorsque je dois lui dire certaines choses que les autres n'ont pas à entendre...

En cas de problème personnel ou familial et/ou lorsque l'élève manifeste une grande émotion.

raisons personnelles de l'élève je ferme

Quand l'entretien porte sur un sujet complexe, ou à la demande de l'élève.

confidentialité surtout

Lorsque les sujets abordés sont d'ordre familial ou médical

confidentialité

sujet familial, personnel, pleurs

soit à la demande de l'élève, soit parce que le sujet abordé ne peut souffrir aucune interruption

problèmes confidentiels de l'élève

SI L'ELEVE EVOQUE DES CHOSES DIFFICILES A DIRE

GRAVITE DES FAITS

cela dépend de la confidentialité des infos

Visée informative ou Normative

Pour une situation personnelle ou familiale particulière.

Je demande à l'élève s'il souhaite que la porte soit fermée lorsqu'il me sollicite et je la ferme quand j'estime que cela est nécessaire.

dépend de la nature de l'entretien

lorsqu'il y a besoin de confidentialité

cas où la confidentialité est nécessaire

Pour traiter le "tout-venant", ma porte reste ouverte. Pour des cas qui font appel à plus de confidentialité, je la ferme. cela signifie aussi pour l'extérieur : " Ne pas déranger".

en fonction de la tournure apparemment confidentielle que prend la conversation

Entretien dont le contenu est confidentiel.

lorsqu'il y a l'obligation d'une mise au calme, afin de mettre l'élève dans un cadre de confidentialité ou lorsque une certaine sérénité s'impose

dès qu'un sujet "confidentiel" ou important aux yeux de l'élève

selon la visibilité que je veux donner aux autres, entretien de cadrage par exemple

Selon teneur de l'entretien

entretien confidentiel en présence ou non des parents

Quand des sujets confidentiels peuvent être abordés

Dans les situations qui nécessitent de la discrétion et que cela semble important pour l'élève

Dans la plupart des cas en fait car un contexte de confidentialité facilite la communication recherchée

Quand je détiens des informations qui me poussent à ne pas être isolé avec l'élève.

objet administratif banal / exclusion de cours/ retenue disciplinaire.

Si on évoque des problèmes personnels (santé, addiction, famille)

quand la situation demande des confidences de la part de l'élève ou lorsque je sens que le fait de fermer la porte le mettra plus à l'aise.

au feeling, lorsque l'élève reste en retrait

besoin de confidentialité

nécessité de confidentialité permettant l'expression de la parole de l'élève

lorsque des sujets confidentiels sont abordés

tout dépend du besoin de confidentialité,

Je ferme la porte lorsque : je recherche une qualité d'écoute optimale ; je souhaite donner un caractère plus solennel aux échanges, le sujet de l'entretien est confidentiel, je souhaite limiter les dérangements extérieurs

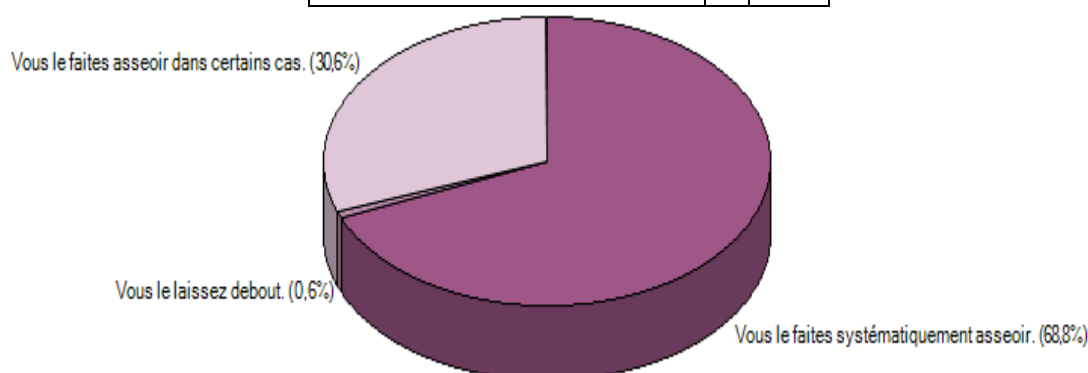
Oui, si j'ai convoqué l'élève et que je vais aborder une situation nécessitant une certaine intimité sinon je demande à l'élève s'il souhaite fermer la porte derrière lui.

Pour avoir l'intimité nécessaire

Q°7 Modalités d'accueil élève sollicitant

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau pour solliciter un entretien :

	Nb	% cit.
Vous le faites systématiquement asseoir.	108	68,8%
Vous le laissez debout.	1	0,6%
Vous le faites asseoir dans certains cas.	48	30,6%
Total	157	100,0%



Q°8 Conditions d'installation de l'élève « Autre » : « si vous le faites asseoir dans certains cas, précisez »

Conditions d'installation de l'élè_Autre

Si je sens qu'il faut poser davantage de questions

Dans le cas d'un entretien de recadrage par exemple un élève n'est pas systématiquement invité à s'asseoir, particulièrement en début d'entretien.

Si le RDV peut avoir lieu immédiatement.

temps disponible ou non.

selon l'état de l'élève

quand l'élève sollicite de lui même un entretien, je le fais systématiquement s'asseoir pour développer un climat de confiance.

je connais le cas où je vois qu'il ne se sent pas bien etc

Quand j'ai du temps à lui accorder immédiatement.

Quand l'entretien va durer plus de 5 minutes

cela dépend de la raison de la demande ou de l'urgence de la situation

lorsque l'entretien nécessite une mise à l'aise

une fois fois qu'il s'est présenté

selon le thème de l'entretien

si je ressens qu'il a effectivement besoin de parler et non pas de perdre du temps sur le cours suivant

si je sais que j'ai le temps de le recevoir tout de suite

Il reste debout seulement si je suis dans l'obligation de reporter l'entretien

entretien sur absences, comportements ou raisons familiales pas dans les cas d'une bagarre

Il reste debout si je le vois pour le réprimander

Dans la mesure où ce qu'il a à dire nécessite toute notre attention à lui et à moi

par rapport au problème qu'il rencontre et/ou à l'émotion qu'il laisse percevoir

cela dépend de la nature de l'entretien

lorsque je peux le recevoir immédiatement

Si cela est rapide, je ne lui propose pas de s'asseoir (renseignements ou informations administratives basiques), dans tous les autres cas je propose toujours aux élèves de s'asseoir.

Lorsque l'élève ne va pas bien ou lorsque l'entretien risque de durer.

ils sont invités à s'asseoir en cas d'entretien accordé

POUR UN ENTRETIEN NECESSITANT UN ECHANGE QUI VA ETRE ASSEZ LONG

en fonction du motif de sa visite

En fonction de la gravité et de l'importance du cas

Selon motif et durée de l'entretien

Dans le cas où je suis en mesure de lui accorder immédiatement l'entretien qu'il sollicite, sinon nous prenons rendez vous. L'élève ne s'assoit pas non plus pour les affaires courantes (remise d'un document, autorisation DP, clé de casier...). Le fait de s'asseoir est important dans la mesure où l'élève doit se sentir bien accueilli et à l'aise pour pouvoir s'exprimer en confiance et avec honnêteté.

Lorsque la réponse nécessite du temps

Jamais dans le cas d'un rappel à la règle.

oui si l'entretien peut se dérouler tout de suite et non s'il est différé

selon le degré d'urgence et le motif de la demande

si je vois un élève pour une bagarre qu'il a provoqué ou s'il est exclu, je lui demande de rester debout.

je le fais asseoir dans le cas où l'entretien débute immédiatement sinon nous prenons RDV

qd l'élève semble très mal par exemple

La position assise des deux protagonistes (CPE-élève) facilite le dialogue.

je fais asseoir l'élève s'il est en règle avec le RI.

Je le fais asseoir systématiquement, sauf en cas de graves problèmes de comportement répétés

Si l'élève veut s'entretenir tout de suite avec moi.

Quand il est invité sinon il est convoqué et dans ce cas il commence par rester debout après ça dépend

S'il a besoin de parler de sa situation scolaire, ou autre problème; si ce n'est pas une demande d'information rapide

En fonction de la situation, de son état émotionnel, de son attitude, de son 'passif'

Il reste debout si sanction en général

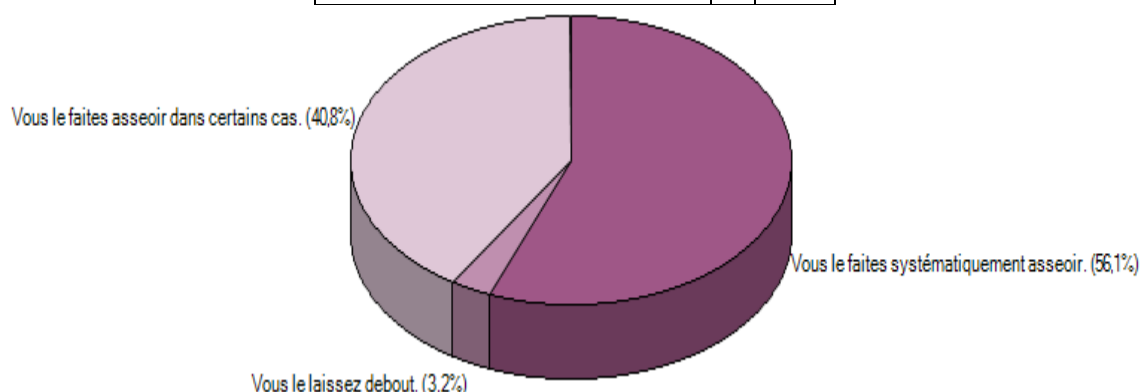
Selon la gravité du sujet

Tous les entretiens se font assis sauf dans le cas d'un recadrage suite à un dysfonctionnement de l'élève.

Q°9 Modalités d'accueil élève convoqué

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau suite à une convocation/invitation de votre part :

	Nb	% cit.
Vous le faites systématiquement asseoir.	88	56,1%
Vous le laissez debout.	5	3,2%
Vous le faites asseoir dans certains cas.	64	40,8%
Total	157	100,0%



Q°10 Installation de l'élève « Autre » : « si vous le faites asseoir dans certains cas, précisez »

Installation de l'élève__Autre

idem

idem question précédente. La nature de l'entretien entraîne en partie la posture adoptée par moi même et celle demandée à l'élève.

sauf pour un fait grave je le fais s'asseoir

Durée > 5 minutes

pas lorsqu'il s'agit juste d'une information à diffuser rapidement, ni si dans un premier temps je veux instaurer un climat particulier

Il reste parfois debout en fonction de ce qu'il a fait

ça dépend essentiellement de la raison pour laquelle je veux le voir

entretien suite à un soucis qu'il rencontre (victime ou entretien informel)

lorsque je souhaite entamer le dialogue

Si l'élève a commis une faute il reste debout.

dépend du motif de la convocation duquel découle le type d'entretien et sa durée...

La plupart du temps je lui demande de s'asseoir sauf si c'est pour une affaire courante (30 secondes)

Jamais dans le cas d'un rappel à la règle.

s'il est en règle avec le RI.

En fonction du message à faire passer, de la situation, du ton que je vais prendre

Reste debout en général si sanction

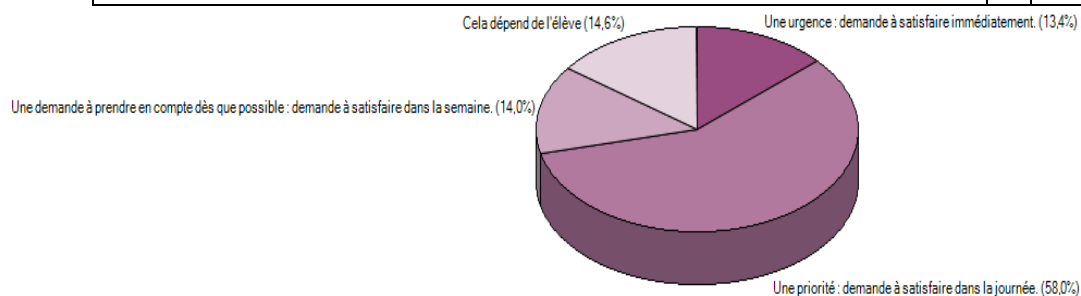
tout dépend de l'objet

CF réponse précédente

Q°11 Priorité de réponse demande d'entretien

Lorsqu'un élève demande à vous rencontrer sans que vous soyez informé(e) du motif, estimez-vous que cela constitue :

	Nb	% cit.
Une urgence : demande à satisfaire immédiatement.	21	13,4%
Une priorité : demande à satisfaire dans la journée.	91	58,0%
Une demande à prendre en compte dès que possible : demande à satisfaire dans la semaine.	22	14,0%
Cela dépend de l'élève	23	14,6%
Total	157	100,0%

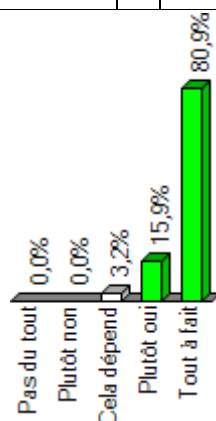


Q°12 Fonction d'accompagnement

Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?

Moyenne = 3,78 Ecart-type = 0,49

	Nb	% cit.
Pas du tout	0	0,0%
Plutôt non	0	0,0%
Cela dépend	5	3,2%
Plutôt oui	25	15,9%
Tout à fait	127	80,9%
Total	157	100,0%

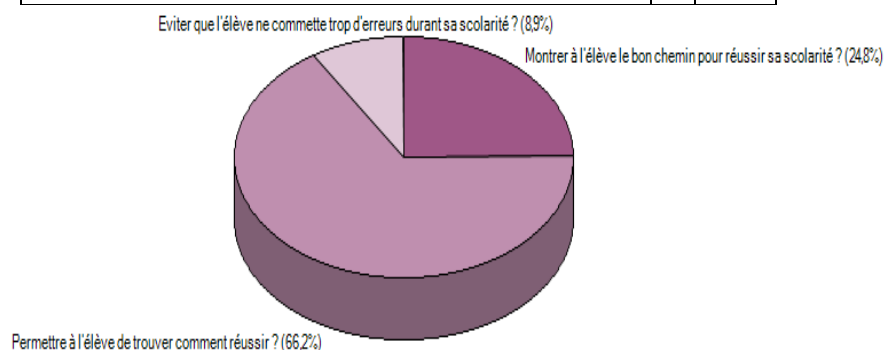


Valorisation des échelons : de 0 (Pas du tout) à 4 (Tout à fait)

Q°13 But de l'intervention du C.P.E.

Estimez-vous que vos interventions dans le suivi du parcours de l'élève ont pour but principal de :

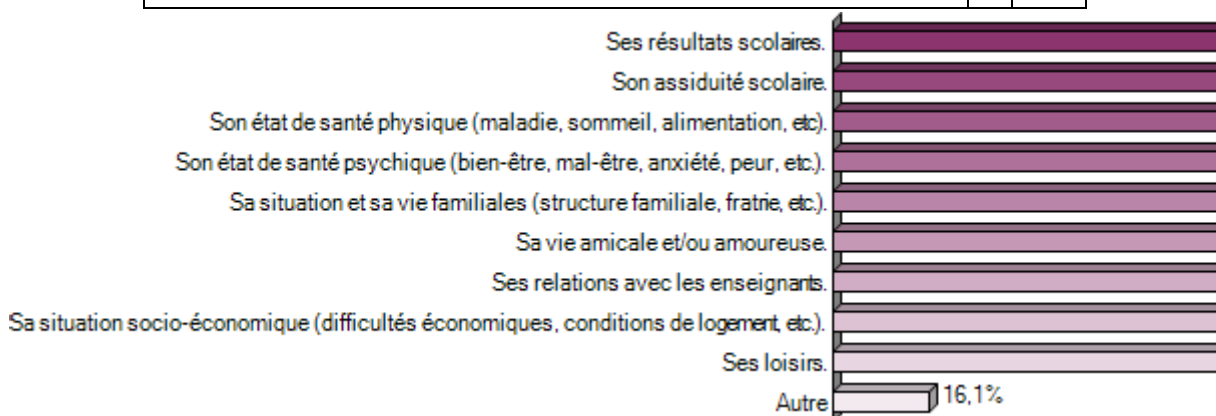
	b	% cit.
Montrer à l'élève le bon chemin pour réussir sa scolarité ?	9	24,8%
Permettre à l'élève de trouver comment réussir ?	04	66,2%
Eviter que l'élève ne commette trop d'erreurs durant sa scolarité ?	4	8,9%
Total	57	100,0%



Q°14 Approche multidimensionnelle

Lorsque l'entretien avec un élève conduit à aborder différents champs de sa vie, quels sont ceux que vous pouvez être amené(e) à investir ?

	Nb	% obs.
Ses résultats scolaires.	154	95,7%
Son assiduité scolaire.	157	97,5%
Son état de santé physique (maladie, sommeil, alimentation, etc).	142	88,2%
Son état de santé psychique (bien-être, mal-être, anxiété, peur, etc.).	150	93,2%
Sa situation et sa vie familiales (structure familiale, fratrie, etc.).	151	93,8%
Sa vie amicale et/ou amoureuse.	114	70,8%
Ses relations avec les enseignants.	147	91,3%
Sa situation socio-économique (difficultés économiques, conditions de logement, etc.).	123	76,4%
Ses loisirs.	133	82,6%
Autre	26	16,1%
Total	161	



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Q°15 Approche multidimensionnelle « Autre » : « Si Autre, précisez »

Approche multidimensionnelle_Autre

ses vœux d'orientation

Méthodes de travail, fonctionnement et stratégies cognitives

Consommation éventuelle de produits stupéfiants

orientation

son projet professionnel

liste non exhaustive, que je ne peux pas plus compléter

SA "VISION DU MONDE"

ses envies et désirs d'avenir professionnel et personnel, les valeurs qui nous animent et doivent nous rassembler

ses projets, ses ambitions

relation avec ses pairs, bien être à l'école, orientation, consommation éventuelle...

Ses choix en terme de façon d'être : Ses valeurs, Ses normes, Sa vision du monde, sa communication interpersonnelle (outils),
 ses relations avec le réseau extérieur (partenaires)
 son parcours personnel, ses ambitions, ses rêves....
 ses projets

son projet d'orientation, le métier ou le rêve qu'il souhaiterait voir se réaliser
 Son parcours au sein de l'institution
 son parcours scolaire
 orientation

ses projets en général, ses ambitions, son organisation personnelle, ses méthodes de travail, sa pratique sportive etc.. il s'agit d'une liste non-exhaustive.

Elève vu comme un adolescent et pas juste comme un apprenant. Ensuite appel aux référents partenaires (infirmière, AS, COPSY, parents...)

L'image de soi et comment il se perçoit dans cet ensemble relationnel et comment il se projette

très différent d'un établissement à l'autre selon la présence quotidienne ou non des COP, infirmière, AS et l'investissement des PP notamment...

Tout cela bien sûr selon l'élève et la situation, selon l'urgence. Tout n'est pas systématique. Je précise que j'exerce en lycée général.

ses projets à court et long termes

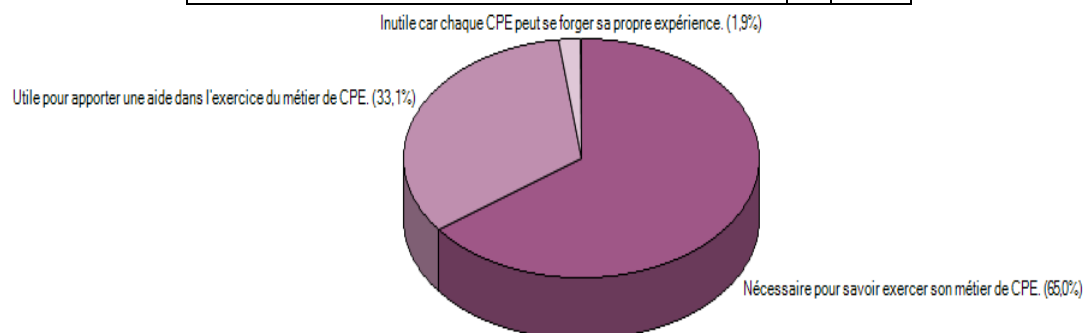
ses projets

ses projets au sens large

Q°16 Intérêt de la formation à l'entretien

Selon vous, la formation à l'entretien, comme pratique d'accompagnement individualisé de l'élève est :

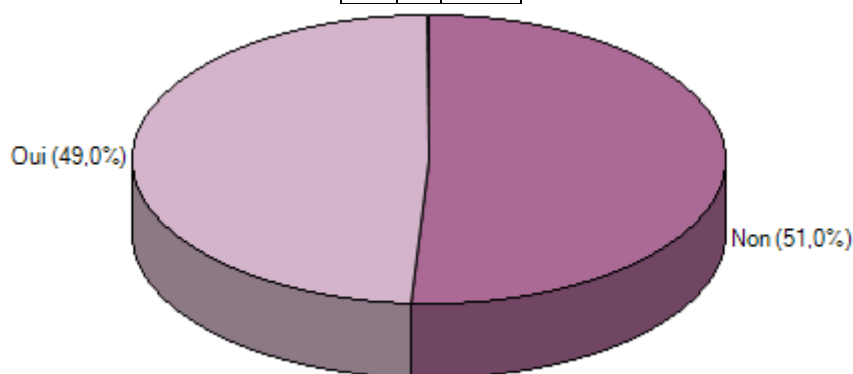
	Nb	% cit.
Nécessaire pour savoir exercer son métier de CPE.	102	65,0%
Utile pour apporter une aide dans l'exercice du métier de CPE.	52	33,1%
Inutile car chaque CPE peut se forger sa propre expérience.	3	1,9%
Total	157	100,0%



Q°17 Rituel d'accueil

Au début de l'entretien, avez-vous un rituel d'accueil ?

	Nb	% cit.
Non	80	51,0%
Oui	77	49,0%
Total	157	100,0%



Q°18 Rituel d'accueil « Autre » : Si oui, lequel ?

Rituel d'accueil__Autre

le bonjour de rigueur

je marque nettement une attention à l'élève accueilli et quelle que soit la raison de sa venue je lui mrque un intérêt perceptible. Je lui manifeste clairement qu'il compte dans cet établissement et qu'il y a toute sa place, c'est la raison pour laquelle je le reçois quelle que soit la nature de l'entretien qui va suivre.

Je demande à l'élève s'il a une idée de la raison pour laquelle je l'ai convoqué

Salut, installer une proximité formelle, expliquer le but de l'entretien et commencer d'aborder les différents points de la situation de l'élève

Le bonjour, le vouvoiement, la liberté d'expression

Différent selon le motif d'entretien. En général, trouver un endroit serein, me montrer détendue et à l'écoute.

Saluer l'élève, le faire asseoir et lui expliquer pourquoi il est là.

salutation/ demande sur l'état général de l'élève

Je me lève quand l'élève entre, je lui dis bonjour et l'invite à s'asseoir en demandant de ses nouvelles.

simple, en trois temps : bonjour, assieds toi, je t'écoute

le sourire

Exposer l'objectif de l'entretien

avant de rentrer dans le sujet, savoir comment ça va et comment se passe sa scolarité

Je me tiens à la porte, lui dis bonjour, puis je l'invite à entrer et à s'asseoir

"Bonjour", "Assieds-toi", je resitue l'objectif de l'entretien

Préciser le cadre de mon intervention et de l'entretien. ce qui l'amène à me rencontrer, les limites de l'entretien, ma posture, la confidentialité ou pas.

"sais tu pourquoi tu es là"

Si je suis à l'initiative de l'entretien, je demande à l'élève s'il sait pourquoi je veux le voir. Je le fais asseoir.

l'élève reste debout

Bonjour !

Bonjour, est-ce que tu sais pourquoi je souhaitais te recevoir ?

salutation respectueuse, lever sa veste, mettre son sac au sol

bonjour + le prénom de l'élève (très apprécié par l'élève qui se sent reconnu, la difficulté étant de les retenir!), et une invitation à s'asseoir

bonjour, le sourire et invitation à s'asseoir

la 1ère fois je demande à l'élève s'il me connaît (je suis à mi-temps) et me présente. JE VOULOIS CHACUN

Question d'ordre général, sans enjeu (cours, pas cours, quoi de neuf? ...)

BONJOUR SAIS TU POURQUOI TU ES LA ? PEUX TU M'EXPLIQUER LA SITUATION?

SALUTATION/ PROPOSITION DE PRENDRE UN SIEGE/ FERMETURE DU DIT BUREAU/
FORMULE DE POLITESSE

Lorsque je suis à l'origine de l'entretien, je l'accueille en lui souhaitant le bonjour, l'invite à s'asseoir en face de moi et lui demande s'il sait pourquoi il est convoqué dans mon bureau.

en général, je demande à l'élève s'il connaît la raison de sa présence dans mon bureau et je lui pose des questions, je le fais parler.

le faire asseoir, lui demander comment ça va, comment il se sent dans l'établissement

Accueil à la porte. Bonjour civilité, Merci d'être à l'heure, installez-vous svp - Comment allez-vous? attente de réponse et installation de l'élève. Préparation à la prise de note . Je prendrai sans doute quelques notes de notre entretien . Connaissez-vous l'objet de notre entretien?

Bonjour sais tu pourquoi j'ai demandé à m'entretenir avec toi ? J'explique rapidement les raisons de cet entretien

La politesse, l'ordre du jour de la convocation, l'installation de l'élève face au CPE, la durée de l'entretien et un RDV OU PAS sur l'après entretien.

politesse (bonjour) et objet de l'entretien

politesse, mettre à l'aise l'élève

faire asseoir l'élève

faire un petit résumé de ce pour quoi je le vois

faire asseoir, (re)expliquer le rôle du cpe, faire le point depuis notre dernière rencontre....

je l'adapte en fonction de la nature de la convocation

bonjour, asseyez-vous, que puis-je pour vous?

S'installer physiquement, donner un cadre en rappelant certains éléments

Bonjour, assieds toi, sais-tu pourquoi j'ai souhaité que nous nous voyions, (si réponse négative, je t'ai demandé de venir parce que...)

bonjour et présentation du motif de l'entretien,

JE LE FAIS ASSEoir JE PRENDS SON CARNET DE CORRESPONDANCE ET LUI DEMANDE D'ABORDER EN PREMIER LIEU LE PROBLEME QUI L'AMENE

Salutations mutuelles avec une formule de politesse voir un sourire. Une invitation à s'asseoir et une demande sur la connaissance du motif de la convocation

l'accueillir avec un sourire, le faire asseoir et lui rappeler que le CPE est là pour lui

le faire entrer, fermer les portes, lui dire bonjour, l'inviter à s'asseoir, lui signifier la raison de cet entretien, porter à sa connaissance l'état d'esprit dans lequel doit se dérouler l'entretien (respect mutuel et sincérité).

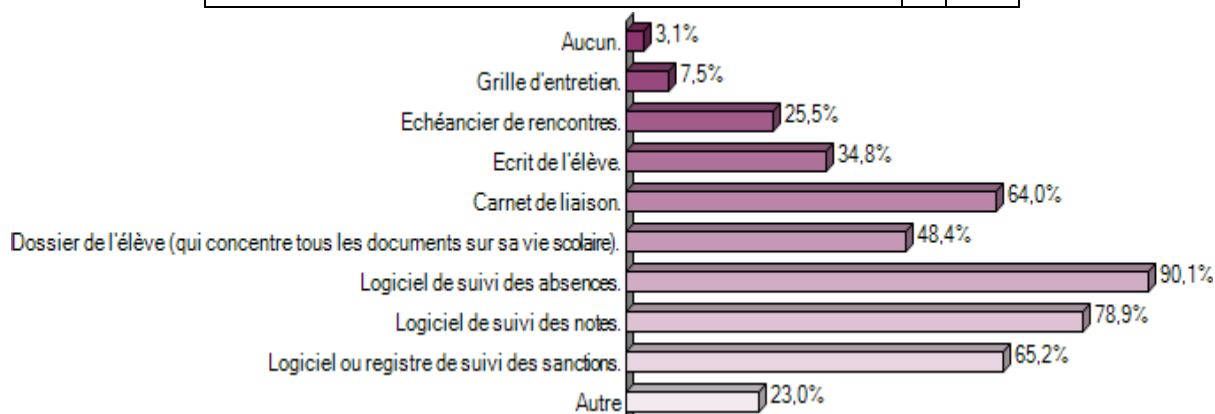
Saluer et donner la raison de l'entretien

Je le salue et l'invite à s'asseoir au bureau ou à la table selon le motif de l'entretien. Je ferme la porte et décroche le téléphone pour ne pas être dérangée.

Q°19 Outils supports d'entretien

Utilisez-vous des outils comme supports pour les entretiens individuels ?

	Nb	% obs.
Aucun.	5	3,1%
Grille d'entretien.	12	7,5%
Echéancier de rencontres.	41	25,5%
Ecrit de l'élève.	56	34,8%
Carnet de liaison.	103	64,0%
Dossier de l'élève (qui concentre tous les documents sur sa vie scolaire).	78	48,4%
Logiciel de suivi des absences.	145	90,1%
Logiciel de suivi des notes.	127	78,9%
Logiciel ou registre de suivi des sanctions.	105	65,2%
Autre	37	23,0%
Total	161	



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Q°20 Outils d'entretien « Autre » : « si autre, précisez »

Outils d'entretien_Autre

Cahier de notes

Rapport d'enseignants, fiche de suivi de l'élève.

cahier de suivi par classe et par élève

un carnet répertoire de suivi de tous les élèves où je prends mes notes personnelles

Je concentre tous mes entretiens individuels sur une feuille nominative que je ressors à chaque entretien ce qui permet de me souvenir de ce qui c'est dit précédemment et d'évaluer où en est l'élève.

le recapitulatif des entretiens que l'on a eu, les infos confidentielles que j'ai eu

Fiche de suivi

mes propres notes antérieures

Un journal de bord qui me permet de garder une trace écrite de l'entretien

pronote

mon cahier

Dossier numérique : suivi pluri annuel des résultats. Cpte rendu des entretiens précédents.

Parfois rapport(s) d'enseignant(s)

des fiches de suivi individuelles élaborées par mes soins (précédents entretiens, informations sur la situation scolaire et personnelle de l'élève, les punitions et sanctions, les appréciations des conseils de classe...)

cahier de textes

RI, Manuels scolaires, grille d'auto-évaluation, ouvrages divers, internet, Schéma conceptuelle de la communication, données sociologiques ...

1 fiche élève où les info importantes de l'élève concernant l'élève sont recensées, y compris les dates et contenus des entretiens précédents

cahier personnel ou fiche élève créée en interne

rapports d'incident

compte rendu d'entretien

Mon cahier, pour rappeler ce que nous avons déjà dit, et le logiciel de suivi pour absences, notes, bulletins si nécessaire.

Rapports de l'équipe enseignante, par exemple.

fiche individuelle de suivi que je tiens pour chaque élève (entretiens élèves, parents, punitions et sanctions éventuelles, informations personnelles connues et utiles pour le suivi)

prise de notes du contenu de l'entretien

fiches de suivi, éventuellement rapports d'incident ou notes laissées par les professeurs

Une fiche vie scolaire confidentielle qui reste dans mon bureau et que je garde durant toute la scolarité de l'élève dans l'établissement.

Un cahier sur lequel je mentionne avec l'accord de l'élève la nature de sa demande d'entretien.

Rapports disciplinaires des profs.

Tout ce qui peut m'être utile pour engager ou approfondir une discussion avec l'élève.

j'ai construit mon outil : j'établi une fiche pour chaque élève rencontré que j'utilise ensuite au fil des entretiens

cahier répertoire de suivi des élèves dans lequel j'ai consigné chacun des événements ou rencontre le concernant

dossier individuel que je constitue pour le suivi CPE et qui n'a rien à voir avec le dossier officiel qui est au secrétariat des élèves

notes personnelles concernant les précédents entretiens avec l'élève

cela dépend de la situation

Cela peut être une fiche de suivi

Fiche de suivi, rapport ou bilan des enseignants.

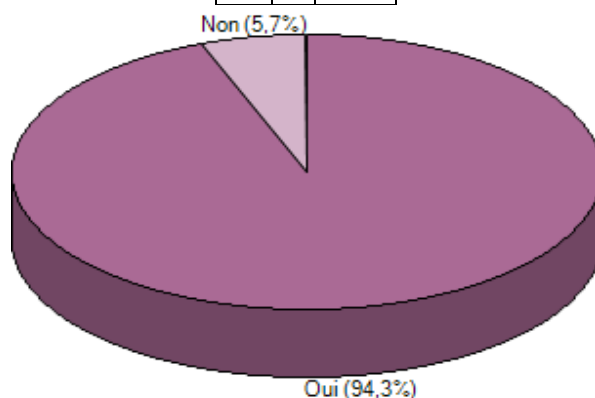
Mon cahier journalier sur lequel je prends des notes.

Organisation et classification des mails échangés avec l'équipe pédagogique.

Q°21 Limites au champ scolaire

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

	Nb	% cit.
Oui	148	94,3%
Non	9	5,7%
Total	157	100,0%

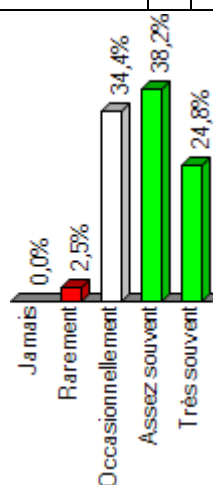


Q°22 Amélioration du bien-être de l'élève

Pensez-vous que votre action durant l'entretien élève permet d'améliorer significativement le bien-être de vos élèves ?

Moyenne = 2,85 Ecart-type = 0,82

	Nb	% cit.
Jamais	0	0,0%
Rarement	4	2,5%
Occasionnellement	54	34,4%
Assez souvent	60	38,2%
Très souvent	39	24,8%
Total	157	100,0%

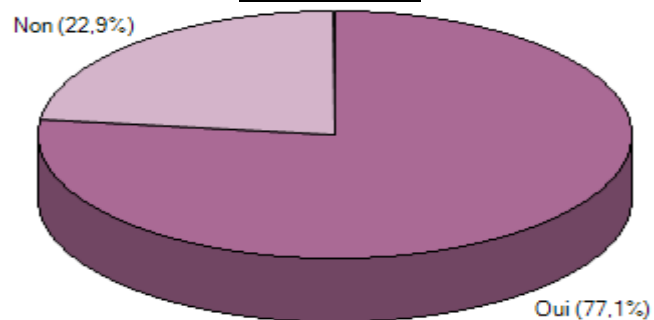


Valorisation des échelons : de 0 (Jamais) à 4 (Très souvent)

Q°23 Frontière des domaines C.P.E. et A.S.

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui de l'assistant(e) social(e) ?

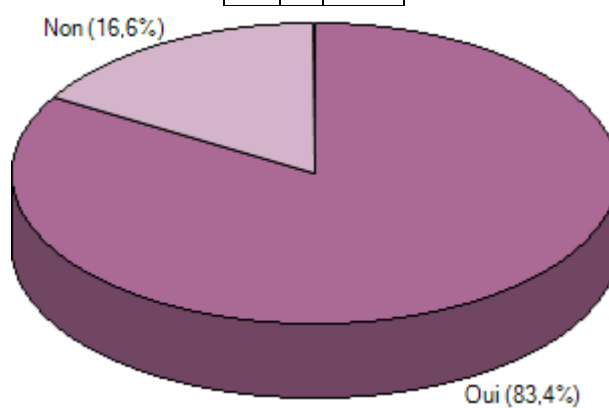
	Nb	% cit.
Oui	121	77,1%
Non	36	22,9%
Total	157	100,0%



Q°24 Frontière des domaines C.P.E. et I.S.

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui du/de l'infirmier(ère) scolaire ?

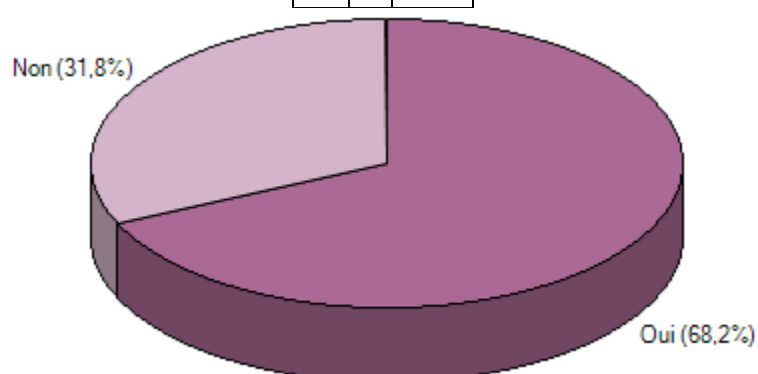
	Nb	% cit.
Oui	131	83,4%
Non	26	16,6%
Total	157	100,0%



Q°25 Frontière des domaines C.P.E. et C.O.P.S.Y.

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui du/ de la conseiller(ère) d'orientation psychologue ?

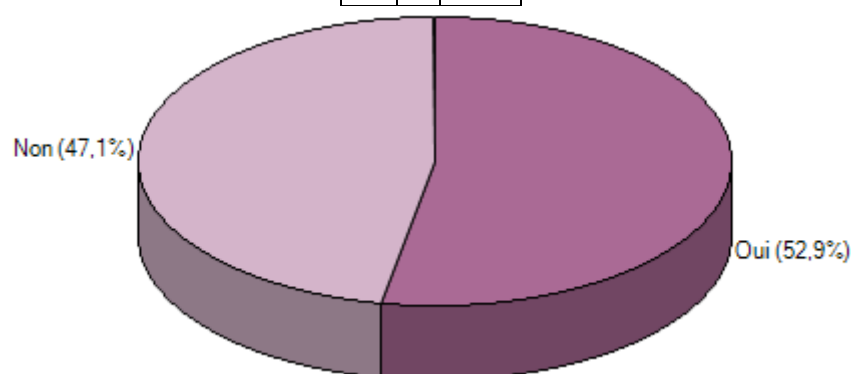
	Nb	% cit.
Oui	107	68,2%
Non	50	31,8%
Total	157	100,0%



Q°26 Frontière des domaines C.P.E. et P.P.

Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui du/de la professeur(e) principal(e)?

	Nb	% cit.
Oui	83	52,9%
Non	74	47,1%
Total	157	100,0%

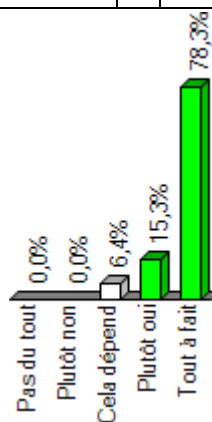


Q°27 Approche complexe de l'élève

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 ?

Moyenne = 3,72 Ecart-type = 0,58

	Nb	% cit.
Pas du tout	0	0,0%
Plutôt non	0	0,0%
Cela dépend	10	6,4%
Plutôt oui	24	15,3%
Tout à fait	123	78,3%
Total	157	100,0%



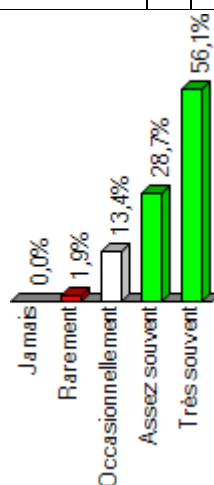
Valorisation des échelons : de 0 (Pas du tout) à 4 (Tout à fait)

Q°28 Echanges d'informations en équipe

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

Moyenne = 3,39 Ecart-type = 0,79

	Nb	% cit.
Jamais	0	0,0%
Rarement	3	1,9%
Occasionnellement	21	13,4%
Assez souvent	45	28,7%
Très souvent	88	56,1%
Total	157	100,0%



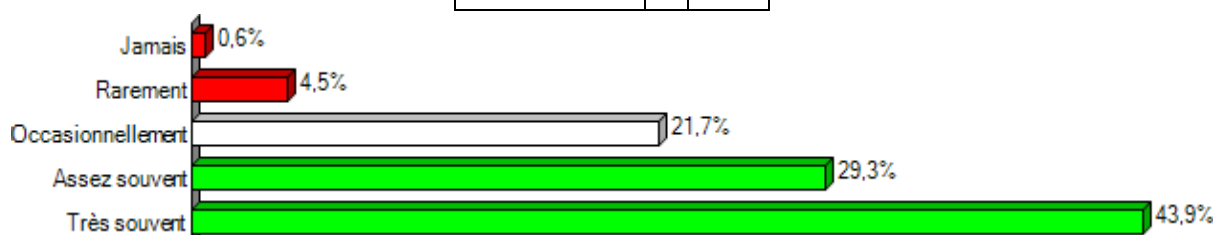
Valorisation des échelons : de 0 (Jamais) à 4 (Très souvent)

Q°29 Entretiens en collaboration

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

Moyenne = 3,11 Ecart-type = 0,94

	Nb	% cit.
Jamais	1	0,6%
Rarement	7	4,5%
Occasionnellement	34	21,7%
Assez souvent	46	29,3%
Très souvent	69	43,9%
Total	157	100,0%

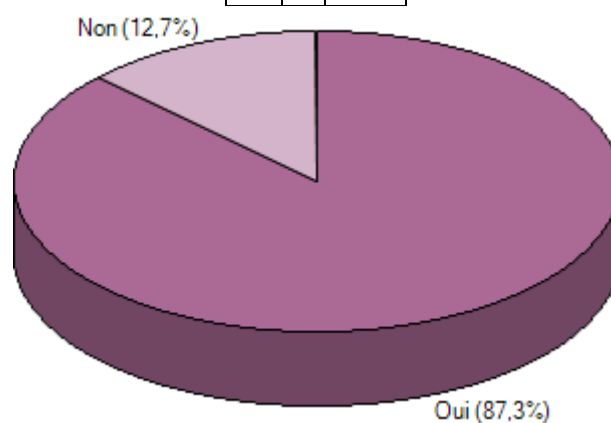


Valorisation des échelons : de 0 (Jamais) à 4 (Très souvent)

Q°30 Recours à entretien 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 ?

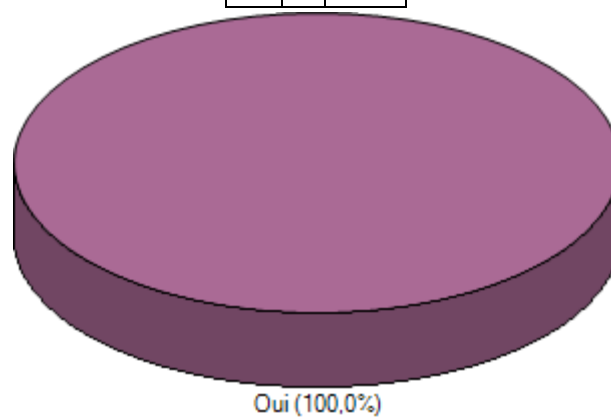
	Nb	% cit.
Oui	137	87,3%
Non	20	12,7%
Total	157	100,0%



Q°31 Volonté de partager des informations

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 ?

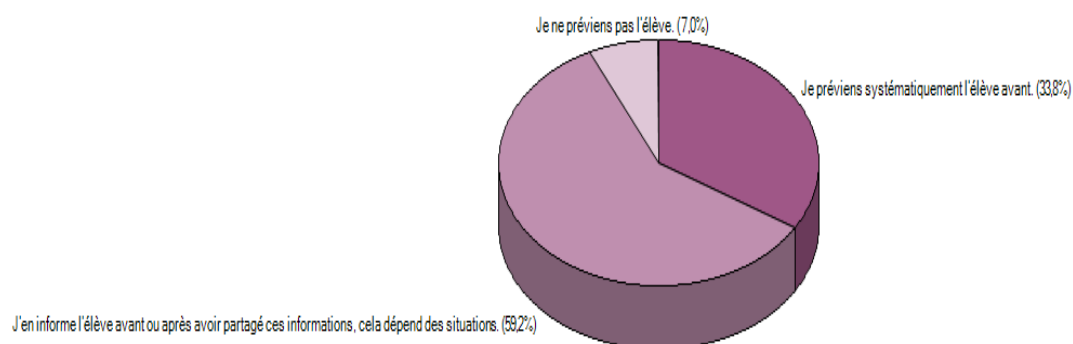
	Nb	% cit.
Oui	157	100,0%
Non	0	0,0%
Total	157	100,0%



Q°32 Ethique dans le partage d'informations

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 ?

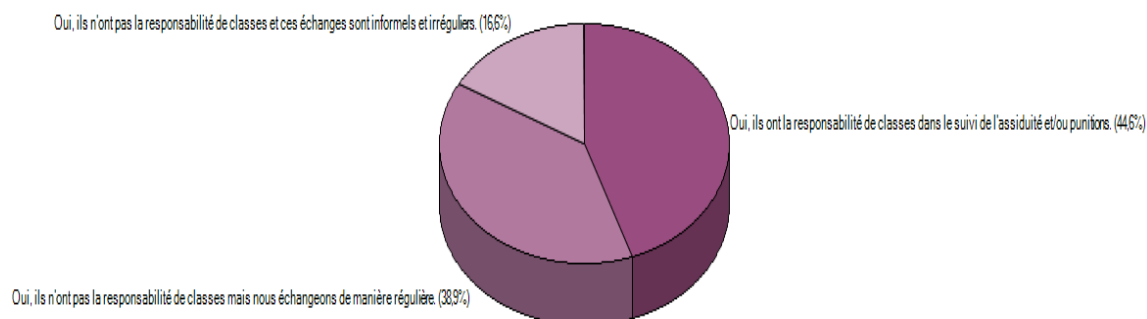
	Nb	% cit.
Je préviens systématiquement l'élève avant.	53	33,8%
J'en informe l'élève avant ou après avoir partagé ces informations, cela dépend des situations.	93	59,2%
Je ne préviens pas l'élève.	11	7,0%
Total	157	100,0%



Q°33 Collaboration avec l'équipe vie scolaire

Les personnels de votre équipe du service vie scolaire vous apportent-ils des informations scolaires ou personnelles sur vos élèves ?

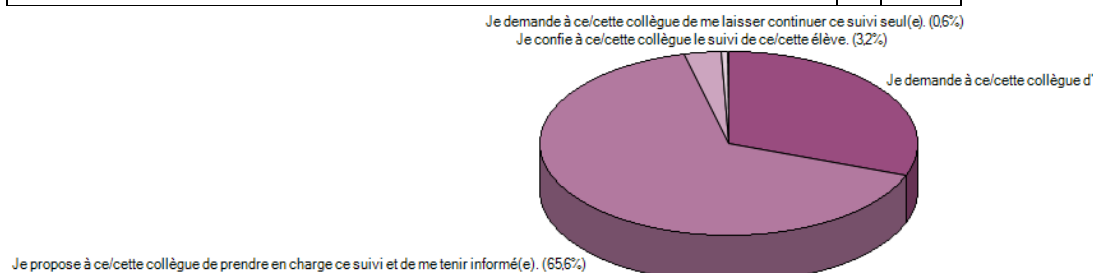
	Nb	% cit.
Oui, ils ont la responsabilité de classes dans le suivi de l'assiduité et/ou punitions.	70	44,6%
Oui, ils n'ont pas la responsabilité de classes mais nous échangeons de manière régulière.	61	38,9%
Oui, ils n'ont pas la responsabilité de classes et ces échanges sont informels et irréguliers.	26	16,6%
Non.	0	0,0%
Total	157	100,0%



Q°34 Capacité à partager le suivi de l'élève

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 ?

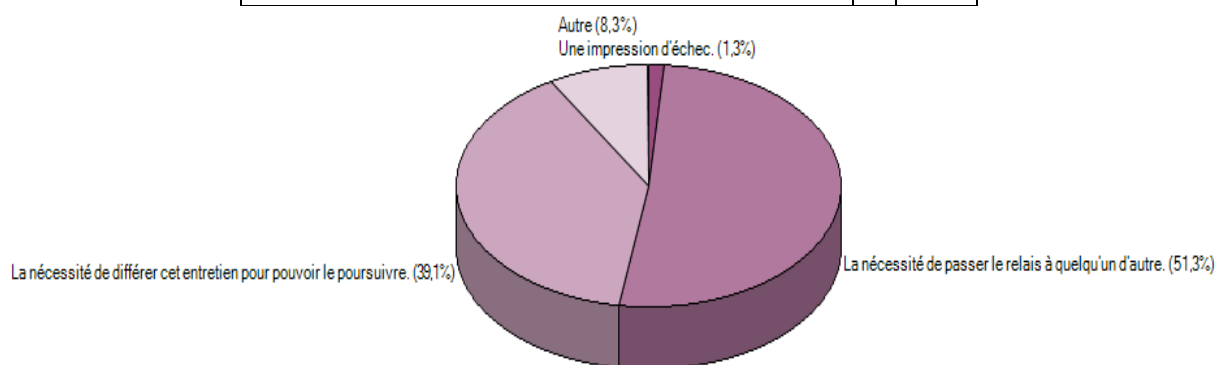
	Nb	% cit.
Je demande à ce/cette collègue d'être présent(e) en entretien avec moi.	48	30,6%
Je propose à ce/cette collègue de prendre en charge ce suivi et de me tenir informé(e).	103	65,6%
Je confie à ce/cette collègue le suivi de ce/cette élève.	5	3,2%
Je demande à ce/cette collègue de me laisser continuer ce suivi seul(e).	1	0,6%
Total	157	100,0%



Q°35 Capacité à percevoir ses limites

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

	Nb	% cit.
Une impression d'échec.	2	1,3%
La nécessité de passer le relais à quelqu'un d'autre.	80	51,3%
La nécessité de différer cet entretien pour pouvoir le poursuivre.	61	39,1%
Autre	13	8,3%
Total	156	100,0%



Q°36 Capacité à percevoir ses limites « Autre » : « si Autre, précisez »

Capacité à percevoir ses limites_Autre

Je peux supposer également que cet élève a des difficultés à oraliser, un passage par l'écrit peut alors s'avérer utile.

Les 3, en 3 étapes : échec - nécessité de différer - puis nécessité de passer le relais

faire comprendre à l'élève qu'il m'importe avant tout qu'il puisse se confier à un adulte de l'établissement quel qu'il soit

à la fois passer le relais ou différer l'entretien, là aussi c'est selon le cas
je propose : un autre rdv avant de penser à un relais

je diffère une première fois l'entretien et si il ne veut toujours pas parler je passe le relais

JE TENTE DE COMPRENDRE POURQUOI CET ELEVE A DES DIFFICULTES A VENIR ME VOIR CECI
AFIN DE PEUT-ETRE DEBUSQUER UN PROBLEME GRAVE

je diffère éventuellement pour trouver un autre angle d'approche sinon je passe le relais

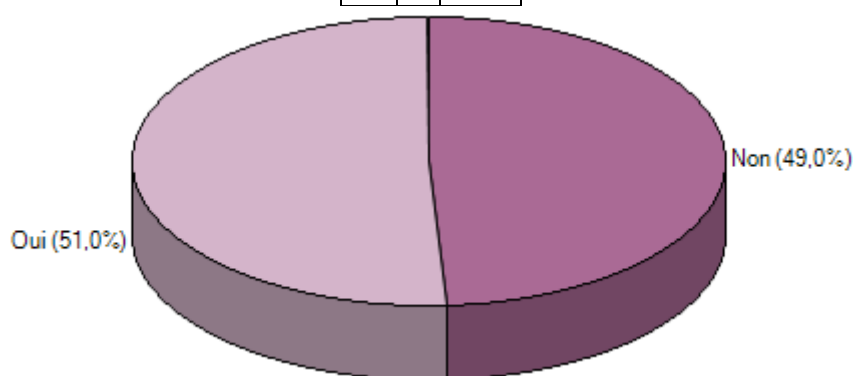
Recherche de solution pour faire avancer la situation, passage de relais, différer l'entretien, s'appuyer sur la famille ou une personne ressource etc...

cela dépend de la problématique. Les trois réponses sont possibles
Cela ne m'est jamais arrivé
différer et/ou, passer le relais selon les cas

Q°37 Outils de suivi avec l'élève

Si vous définissez une stratégie avec l'élève pour répondre à ses difficultés/problèmes, utilisez-vous des outils, supports ?

	Nb	% cit.
Non	75	49,0%
Oui	78	51,0%
Total	153	100,0%



Q°38 Outils de suivi avec l'élève « Autre » : « si Oui, précisez »

Outils de suivi avec l'élève_Autre

carnet de liaison ou agenda ou fiche de suivi

ca peut être une fiche de suivi, fixer des entretiens réguliers, se fixer des objectifs écrits...

Fiche de suivi

fiche de suivi par exemple

fiche de suivie par exemple, RDV fixé pour refaire le point...

par ex, planning de travail. échéancier.

présentation des partenaires extérieurs (plaquettes)

En fonction de la nature du problème

Par exemple la mise rance d'une fiche de suivi.

livret du tutorat

Liste de questions...

Si cela se produit, il peut s'agir de grilles ou d'échéanciers, de calendrier, son propre agenda ou de fiches illustrées...

entretien motivation puis entretien d'accompagnement ou de résolution de problème

fiche de suivi

fiche de suivi

logiciel pronote

notes sur une fiche de suivi.

fiche de suivi, grille d'auto evaluation, contrat élève...

fiche de suivi, calendrier d'entretien, recherche à faire sur une fiche metier

FICHE DE SUIVI

fiche de suivi, contrat, prise de rdv avec la cop
parfois, selon les difficultés (fiche de suivi par exemple)
exemple: contrat de tutorat
Relever des décisions, Chronogramme, planning...
contrats, fiches de suivi...
Parfois des brochures ou adresses spécifiques
fiche de suivi/contrat d'accompagnement
fiche de suivi, entretiens hebdomadaire
cahier de suivi
fiche de suivi, tutorat , fixer un nouvel entretien
fiche de suivi, lettre d'engagement...
fiche de suivi individuelle, rencontres hebdomadaires

échéancier de rencontres formelles ou informelles, tutorat, fiche de suivi, contrat d'engagement
fiche de suivi avec objectifs écrits par l'élève et fiche bilan

FICHE DE SUIVI, EMPLOI DU TEMPS A TENIR, METHODES DE travail, methodes d organisation etc
contrat d'engagement par exemple
fiche de suivi ou tutorat, carnet de correspondance.
Cela varie en fonction de la problématique. Type pour et contre, lister des objectifs réalisables
(l'élève doit se sentir capable d'y arriver)
variable, depend du pb, ca peut être des supports onisep, de la fiche de suivi, du contrat de
scolarité...
fiche de suivi, prise de rendez-vous avec un autre personnel, lettre écrite faite par l'élève sur des
objectifs de progression décidés en commun.
le carnet de correspondance, le logiciel absences ,notes.....
feuille de suivi par exemple

FICHE DE SUIVI ET/ OU MISE EN PLACE ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF ET/OU INTEGRATION
DISPOSITIF SOUTIEN SCOLAIRE ET/ OU RENCONTRE AVEC UN AUTRE PROFESSIONNEL DE
L'ETABLISSEMENT (AS, COP,INF ,assistant de prevention et securité etc...) CONTRAT....
Fiche suivi individuelle, hebdomadaire, cahier de réussite, auto bilan, etc ...
Brochure ONISEP Flyer partenaires
fiche de suivi
une fiche de suivi par exemple.

une fiche par élève pour toute sa scolarité avec une grille des entretiens, bilans conseils de classe,
absences, punitions et sanctions, objectifs à atteindre et moyens mis en oeuvre
fiche de suivi
pour un élève qui cherche son orientation, le questionnaire de l'onisep puis je passe le relais à la
COP
échéancier des rencontres, objectifs chiffrés sur les résultats scolaires par ex
une fiche de suivi peut aider l'élève.
échéancier, programme de travail, fiche de suivi individuel... selon les cas
Fiche de suivi, assistants pédagogiques, tutorat
fiche de suivi ou tutorat par ex.

Dans certains cas je propose une fiche de suivi , avec l'accord du professeur principal. Et je m'appuie sur cette fiche quand je reçois en fin de semaine l'élève pour faire le bilan.

Question trop générale, cela dépend de la stratégie et de l'élève.

Cela dépend de la problématique, il peut y avoir une fiche de suivi, ou des entretiens fixés de manière hebdomadaire avec moi ou un autre personnel de l'établissement

fiche de suivi, "pense-bête" à la maison, adulte référent, suivi du carnet, etc

pronote

logiciel de suivi des absences

fiche de suivi

Contrats, planning... des écrits en tout cas

prise de brefs rdv réguliers à des dates ultérieures avec objectifs précis à atteindre.

les outils d'un contrat d'engagement issus de mon expérience professionnelle

Fiche de suivi ; compte rendu de mi trimestre ; video ; liens site nationaux harcèlement addictions

....

carnet, registre des abs, rapports...

Cela peut être une fiche de suivi

fixer des objectifs simples, vérifier qu'ils soient atteints(ex moins d'absences, ustifier, aller à un rdv Asou autre et vérifier que c'est fait....

échancier, ou fiche de suivi, mais pas systématiquement

Agenda pour reprogrammer un entretien de suivi ; carnet de correspondance pour noter l'entretien, donner des conseils, acter des décisions, des engagements ; ordinateur pour montrer à l'élève des ressources utiles à mobiliser et à consulter si sa situation le nécessite

Fiche de suivi, agenda, logiciel de suivi (absence, note...), contrat

Soit de la documentation des différents partenaires extérieurs soit des grilles de suivi élève sur lesquelles figurent les objectifs à atteindre et des critères d'évaluation.

carnet ou fiche de suivi

brochure, internet, fiche outil

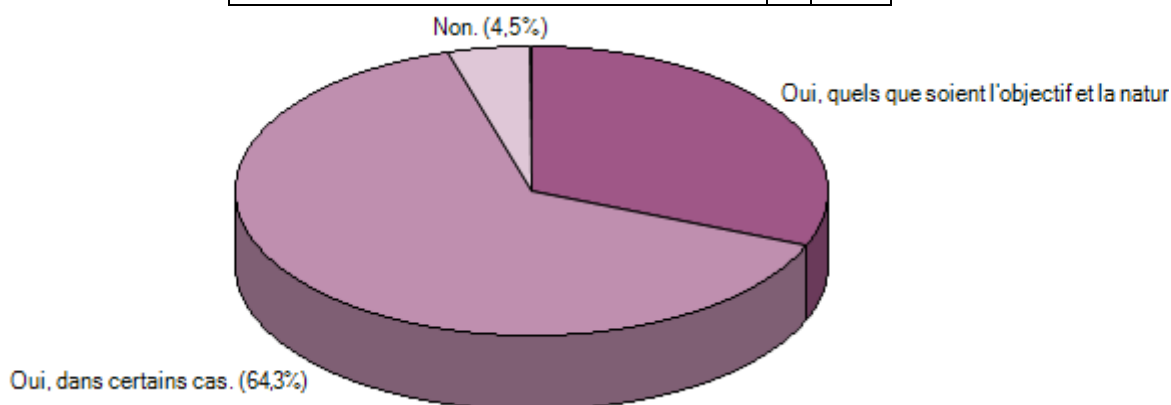
dossier de suivi avec PP

RDV COPSy, proposition de stage passerelle

Q°39 En rôlement de l'élève dans une stratégie

Au cours de l'entretien, définissez-vous une stratégie avec l'élève pour répondre à ses difficultés/problèmes ?

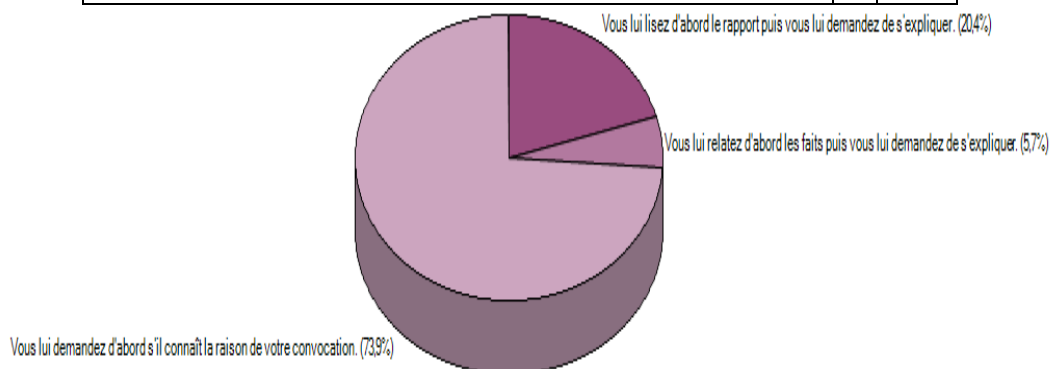
	Nb	% cit.
Oui, quels que soient l'objectif et la nature de l'entretien.	49	31,2%
Oui, dans certains cas.	101	64,3%
Non.	7	4,5%
Total	157	100,0%



Q°40 Incitation à la verbalisation

Lorsque vous recevez un(e) élève suite à un rapport mentionnant une infraction au règlement intérieur, comment abordez-vous la situation en premier lieu ?

	Nb	% cit.
Vous lui lisez d'abord le rapport puis vous lui demandez de s'expliquer.	32	20,4%
Vous lui relatez d'abord les faits puis vous lui demandez de s'expliquer.	9	5,7%
Vous lui demandez d'abord s'il connaît la raison de votre convocation.	116	73,9%
Vous lui rappelez d'abord le règlement intérieur puis vous lui rappelez les faits.	0	0,0%
Total	157	100,0%

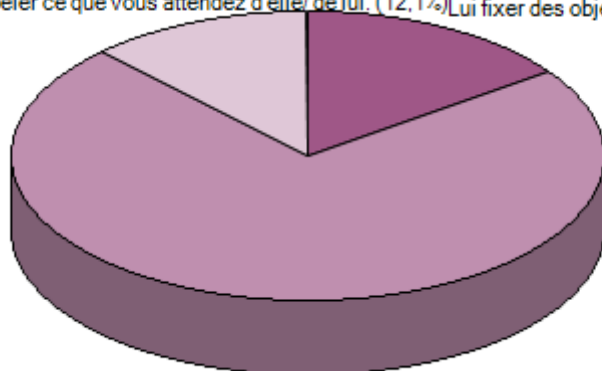


Q°41 Volonté d'autonomisation

Lors d'un entretien avec un(e) élève, qu'est-ce qui vous paraît le plus important ?

	Nb	% cit.
Lui fixer des objectifs à suivre.	24	15,3%
Lui demander de fixer des objectifs à suivre.	114	72,6%
Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/ de lui.	19	12,1%
Total	157	100,0%

Lui rappeler ce que vous attendez d'elle/ de lui. (12,1%) Lui fixer des objectifs à suivre. (15,3%)

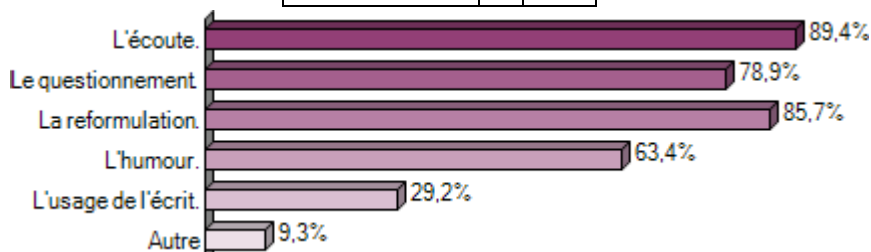


Lui demander de fixer des objectifs à suivre. (72,6%)

Q°42 Procédés d'aide au dialogue

Pour aider un(e) élève à dialoguer avec vous en entretien, quels procédés utilisez-vous ?

	Nb	% obs.
L'écoute.	144	89,4%
Le questionnement.	127	78,9%
La reformulation.	138	85,7%
L'humour.	102	63,4%
L'usage de l'écrit.	47	29,2%
Autre	15	9,3%
Total	161	



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

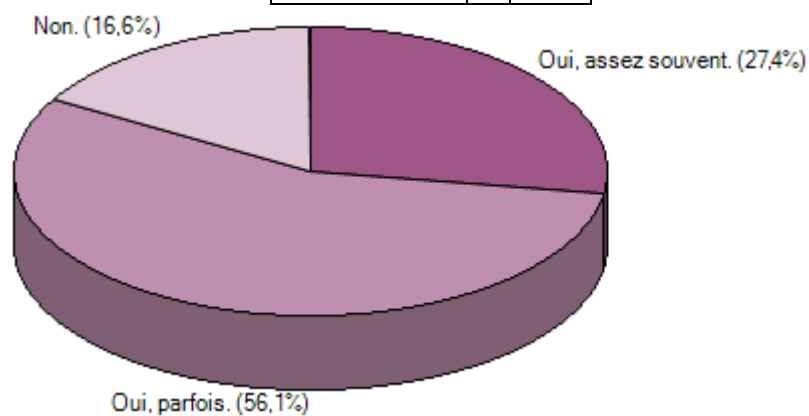
Q°43 Pour aider un(e) élève à dialoguer, Autre : « si Autre, précisez »

Pour aider un(e) élève à dialoguer_Autre
la patience
je peux m'éloigner brièvement de l'aspect nodal du problème pour avant de l'aborder recueillir des éléments périphériques. De même je peux avoir recours à des illustrations, des dessins sous forme de schémas.
C'est très différent d'un élève à un autre, j'utilise tous les moyens cités selon la personne en face de moi
Le silence
communication non violente, gestion des émotions
liste non exhaustive là aussi, on peut y rajouter le dessin, la gestuelle, ...
Explicite les rituels de ce moment d'entretien, ma position professionnelle et éthique par rapport aux informations échangées.
l'empathie
écoute, reformulation, questionnement et parfois humour pour détendre l'atmosphère si crispation (et, ça marche!)
l'attitude bienveillante et ouverte
je prêche le faux aussi...
l'expérience et les valeurs de l'élève
le mettre en confiance.Resituer le contexte et lui demander s'il adhère à mon analyse.Le faire réfléchir sur les engagements auxquels il pourrait souscrire
il peut m'arriver de m'asseoir à côté de l'élève et non face à lui si je juge son état moral très bas ou s'il est apeuré par exemple.
le sourire, la bonne humeur

Q°44 Responsabilisation de l'élève

Vous arrive-t-il de demander à l'élève de proposer lui-même une réponse à une infraction au règlement intérieur qu'il a commise ?

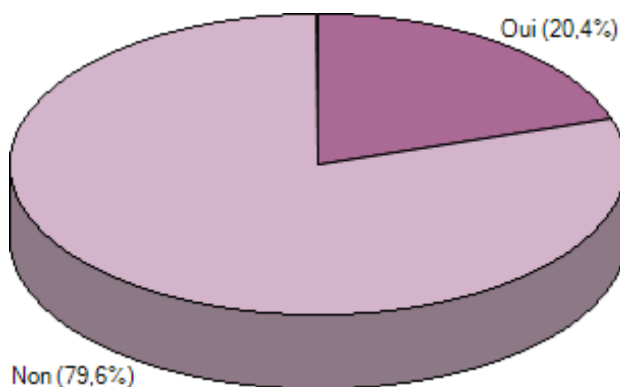
	Nb	% cit.
Oui, assez souvent.	43	27,4%
Oui, parfois.	88	56,1%
Non.	26	16,6%
Total	157	100,0%



Q°45 Systématisation du recours aux punitions

Selon vous, la réponse à un comportement d'élève inadapté au regard du règlement intérieur implique-t-elle obligatoirement le recours à une punition ?

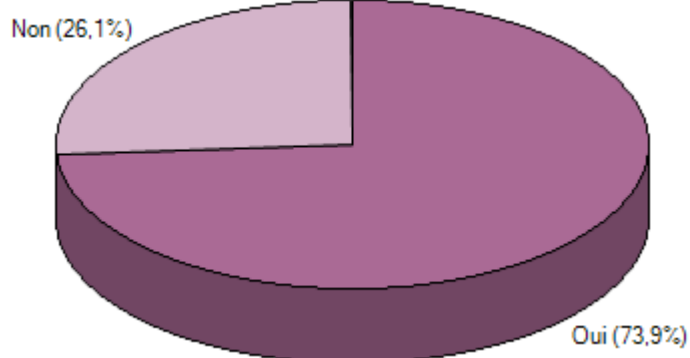
	Nb	% cit.
Oui	32	20,4%
Non	125	79,6%
Total	157	100,0%



Q°46 Proposition des punitions et sanctions

Vous arrive-t-il de ressentir des difficultés à décider d'une punition ou d'une proposition de sanction ?

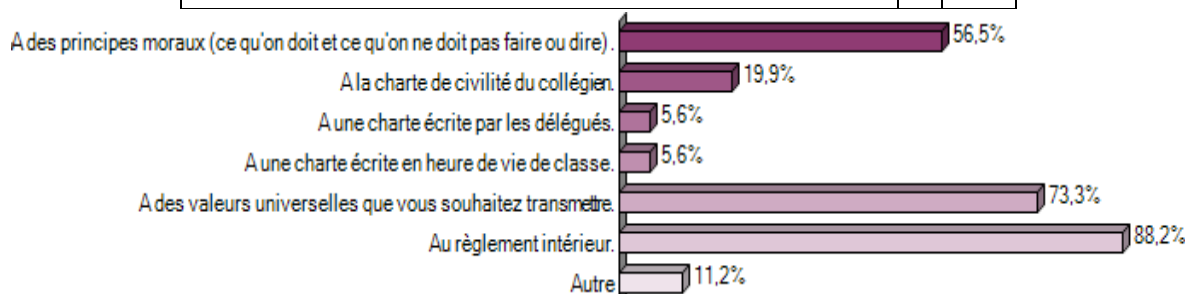
	Nb	% cit.
Oui	116	73,9%
Non	41	26,1%
Total	157	100,0%



Q°47 Référence au cadre

Quand vous avez besoin de ramener l'élève dans un cadre socialisant, à quoi vous référez-vous ?

	Nb	% obs.
A des principes moraux (ce qu'on doit et ce qu'on ne doit pas faire ou dire).	91	56,5%
A la charte de civilité du collégien.	32	19,9%
A une charte écrite par les délégués.	9	5,6%
A une charte écrite en heure de vie de classe.	9	5,6%
A des valeurs universelles que vous souhaitez transmettre.	118	73,3%
Au règlement intérieur.	142	88,2%
Autre	18	11,2%
Total	161	



Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

Q°48 Quand vous avez besoin de ramener l'élève dans un cadre socialisant, à quoi vous référez-vous ?

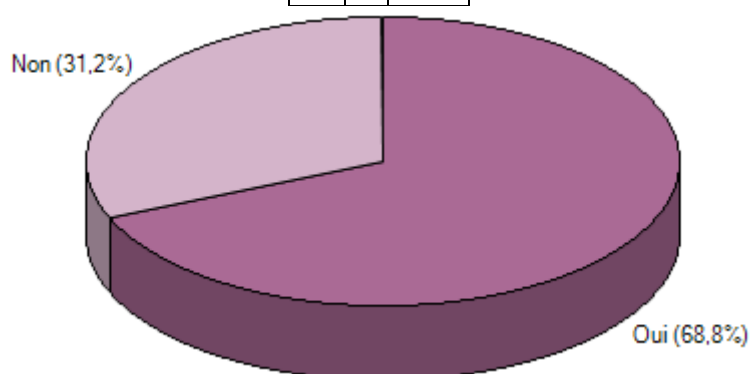
Quand vous avez besoin de ramener _Autre

à la Loi ; aussi dans certains cas aux règles de vie en famille
La loi de la République
à ses propres valeurs, aux règles de vie collectives
je le fais aussi réfléchir par analogie.
référence à la loi parfois
à une autre situation dont il aurait pu faire l'expérience ou qu'il sera peut-être amené un jour à expérimenter ex: règles de vie au collège/règles sportives/code de la route
aux valeurs transmises par l'éducation parentales que je lui demande de me résumer
parfois au bon sens
à la réalité de la société, aux problématiques du monde qui nous entoure
à l'éducation qu'il reçoit de ses parents
aux références personnelles que l'élève a pu formuler
Au propre système de valeur de l'élève et de parfois aussi celui de sa famille
à la loi
Ampathie
cela dépend du travail réalisé avec la classe et/ou l'élève sur ce plan précédemment
valeurs transmises par leur famille référence à des satges, jobs d'été ou orientation.
Au bénéfice pour l'élève, pour son devenir
l'actualité, l'histoire, le récit d'expériences

Q°49 Bienveillance et cadre du R.I.

Selon vous, la bienveillance à l'égard d'un(e) élève et le strict respect de l'application du règlement intérieur sont-ils toujours compatibles ?

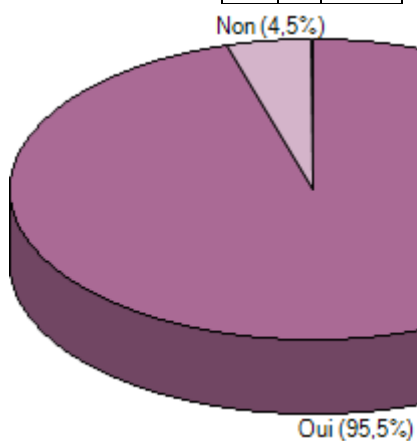
	Nb	% cit.
Oui	108	68,8%
Non	49	31,2%
Total	157	100,0%



Q°50 Objectifs de l'entretien

Vous arrive-t-il au cours d'un même entretien, d'aborder la question de l'aide personnalisée (pédagogique, psychologique, sociale, familiale) et de rappeler le cadre en référence au règlement intérieur ?

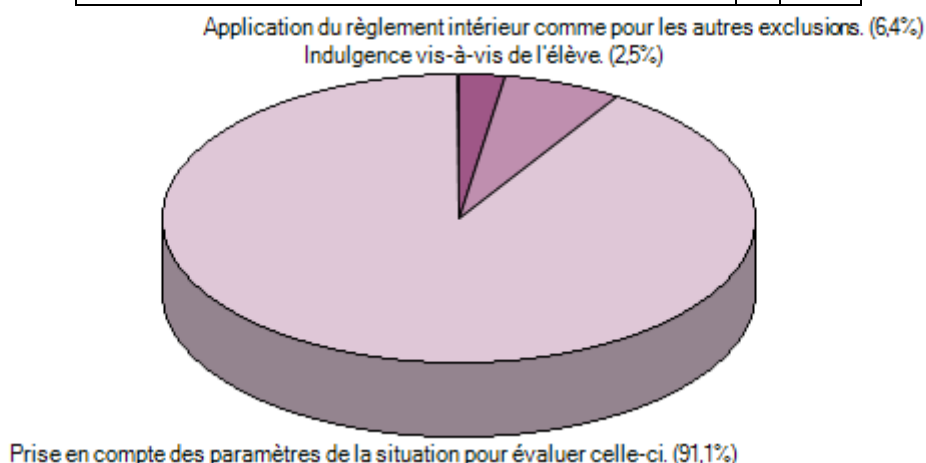
	Nb	% cit.
Oui	150	95,5%
Non	7	4,5%
Total	157	100,0%



Q°51 Positionnement face à exclusion de cours

Face à une exclusion de cours que vous qualifieriez d'abusives, quelle attitude adoptez-vous ?

	Nb	% cit.
Indulgence vis-à-vis de l'élève.	4	2,5%
Application du règlement intérieur comme pour les autres exclusions.	10	6,4%
Prise en compte des paramètres de la situation pour évaluer celle-ci.	143	91,1%
Total	157	100,0%



Q°52 L'accompagnement de l'élève

L'accompagnement de l'élève

vigilance

un dosage subtil de bienveillance et de fermeté, d'exigence.

la capacité d'adaptation

Bienveillance à l'égard des élèves

adaptation à la situation

la patience et la disponibilité

La patience...

faire preuve d'autorité bienveillante, être juste, sincère et ne pas oublier que se sont des enfants...

disponibilité

la bienveillance

1. ETRE A L'ECOUTE. 2. LA RIGUEUR.

Suivre attentivement les élèves, s'informer auprès des enseignants et des AED, associer les familles en les tenant informés. En bref savoir communiquer, échanger, transmettre et écouter.

la bienveillance

à l'écoute et disponible

la persévérance !

Aimer les jeunes, s'intéresser à eux

l'écoute et l'autorité bienveillante

être humain

Qualité ??? Compétences : écoute, analyse, reformulation, synthèse... pour amener l'élève à comprendre où il en est et à élaborer des stratégies pour atteindre ses objectifs, dans le cadre fixé par l'institution.

Psychologie

empathie

Empathie et l'Autorité bienveillante

savoir écouter

ouverture d'esprit

Patience et courage

le recul pour analyser sereinement les situations et pouvoir prendre les mesures appropriées.

Bienveillance.

l'écoute , la fermeté et la bienveillance

empathie

attentif

L'ECOUTE

souplesse rigueur exigence bienveillance

L'aptitude à travailler en équipe (et pour cela savoir écouter, partager, rendre compte, orienter, analyser et hiérarchiser les informations) est pour moi la qualité essentielle chez un CPE pour accompagner au mieux l'élève au cours de sa scolarité

patience

l'Attention

la bienveillance

écoute et humanité

la rigueur, la bienveillance, l'attention

Etre toujours juste et

bienveillance et optimisme.

accueillir la parole de l'élève sans préjugé

le sang-froid, puisqu'il n'en faut qu'une...

avoir du bon sens, du discernement

EMPATHIE - DEMARCHE DE CO- ANALYSE AVEC L ELEVE POUR FAVORISER "L EVEIL DE LA CONSCIENCE"

écoute et patience

Ecoute

L'ECOUTE ET LE BON SENS

la connaissance de l'élève à travers divers angles de vue

AUTORITÉ BIENVEILLANTE

la polyvalence

Faire preuve d'empathie non complaisante.

l'accompagnement

ETRE A L'ECOUTE

la fermeté ET la bienveillance, la loyauté vis à vis delui et sa famille

une autorité bienveillante

être attractif, à l'écoute et manifester une autorité bienveillante. Je ne pouvais pas en citer qu'une...

la confiance
Une meilleure connaissance de soi
La faculté à travailler en équipe
exigence et bienveillance
L'écoute, la rigueur, la discipline
La patience
Bienveillance à l'égard de l'élève, travail en équipe.
L'écoute et la persévérance !
L'écoute
écoute et rigueur
Ecoute - disponibilité - respect - autorité
disponibilité
empathie
l'écoute et croire en l'éducabilité de tous
l'empathie
"être à l'écoute", "être juste", "être ferme"
communication et bienveillance
la reconnaissance

Il faut associer plusieurs qualités : être juste, rigoureux, respectueux et à l'écoute
la patience et pas nécessairement que vis à vis de l'élève.....
une expression: "autorité bienveillante"
la bienveillance
Le bon sens.
L'écoute
bienveillance
Le sens du dialogue
objectivité, amour du métier et des élèves, surtout de la psychologie
Ecoute
Être juste dans ses décisions et les expliquer à l'élève.

Il y a plusieurs qualités essentielles : être à l'écoute (active), être disponible (prendre le temps), être juste en respectant la LOI, connaître ses propres limites
Autorité bienveillante
la bienveillance
LA BIENVEILLANCE
fermeté bienveillante
l'écoute
continuer à s'interroger sur sa pratique et l'ouverture d'esprit.
patience et persévérance
Juste
écoute et bienveillance
Ecoute, bienveillance et analyse
Arriver à concilier bienveillance et fermeté
1) recul 2) fermeté et bienveillance 3) la santé pour être efficace et serein dans ses décisions et ses actes

de la rigueur et de l'organisation
bienveillance respect des règles
la distance
Une rigueur bienveillante.
la pugnacité
persévérance, rigueur et optimisme
persévérance
écoute

Qualités sensorielles...: avoir de bonnes oreilles pour "écouter la parole de l'élève" et entendre ce qui est dit sur l'élève par les autres membres de la communauté, avoir de bons yeux pour voir évoluer le jeune (épanouissement, questionnement, motivation bien être...) Réactivité.
la robustesse
L'écoute
honnêteté

Accompagner un élève vers l'autonomie, l'aider à se choisir, à se valoriser et à construire sa réussite demande bien des qualités, cependant, ce qui semble indispensable au départ c'est la bienveillance. Il y a peut être un paradoxe dans notre métier où le fait d'affirmer aimer son prochain (dans une conception tout à fait laïque) pourrait être perçu comme peu professionnel. Le CPE ne doit bien sûr mettre aucun affect dans son travail, pourtant il laisse bien percevoir à l'élève cette bienveillance car c'est un facteur de réussite de l'accompagnement. Comment inclure cette réflexion sur la bienveillance dans la formation professionnelle des acteurs de l'éducation Nationale?

L'écoute liée à la connaissance de l'élève.

l'empathie

La bienveillance

L'écoute, la sérénité et la bienveillance.

la prise en compte de la globalité de l'adolescent

Analyse

La qualité essentielle est la justice.

Ecoute et empathie

être juste.

L'écoute active de l'élève, couplée à un travail de collaboration avec professeur principal, l'équipe médico-sociale et la famille.

Ne pas avoir trop de certitudes.

l'écoute

Autorité bienveillante

COMPASSION

La bienveillance

L'autorité bienveillante et la prise en compte des élèves dans leur globalité

Savoir appréhender avec bienveillance l'élève

L'écoute, le calme, l'autorité, savoir poser un cadre, la disponibilité.

l'écoute active
l'attention à chaque situation élève
connaissance de l'élève
écoute loyauté cohérence
Ne jamais être négatif , toujours encourager
la rigueur
La qualité de l'écoute et l'expérience professionnelle.
Le regard positif et la cohérence éducative.

Ecoute bienveillante et analyse d'une part, capacité d'imaginer des solutions d'autre part,
en référence au projet d'établissement et au règlement intérieur.

L'écoute, le conseil.

justesse

la bienveillance

la prise de recul

Etre au milieu des élèves

Ecoute, bienveillance, respect des élèves, prise en compte des particularités, fermeté

l'écoute et le rappel du cadre

le goût pour son métier

la communication

Objectivité

Etre convaincu et convaincant sur le fait que notre action aura un effet bénéfique dans le
parcours de l'élève.

confiance dans l'élève

bienveillance

optimisme

Etre rigoureux et bienveillant. Toujours juste dans l'application du règlement.

écoute, attention, patience, compréhension, autorité...

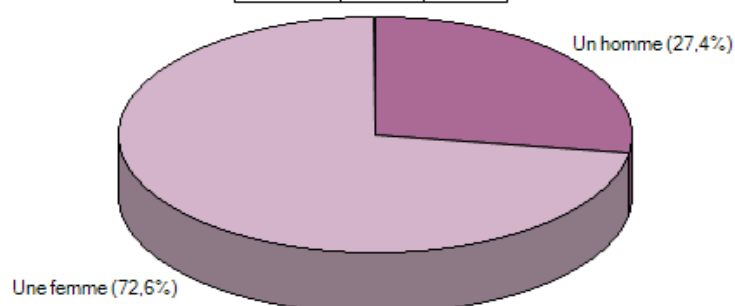
la sympathique vigilance

Ecoute et réactivité

Q°53 Sexe

Vous êtes :

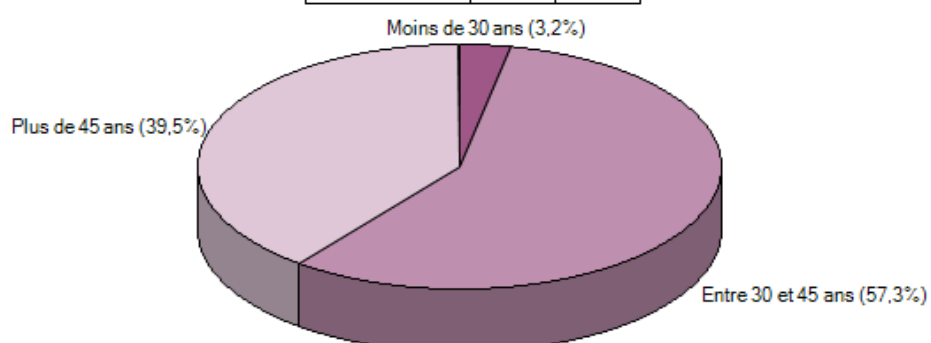
	Nb	% cit.
Un homme	43	27,4%
Une femme	114	72,6%
Total	157	100,0%



Q°54 Age

Votre âge :

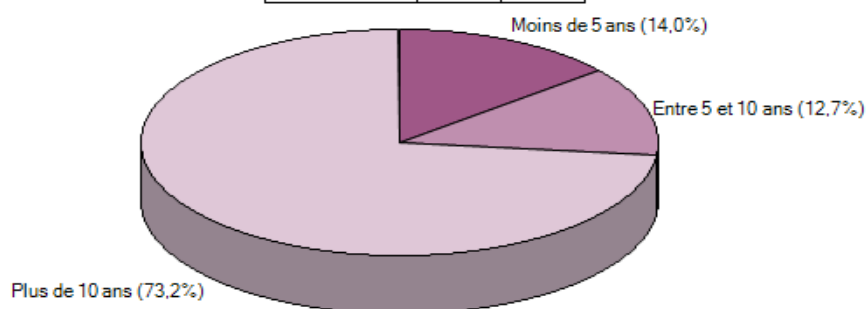
	Nb	% cit.
Moins de 30 ans	5	3,2%
Entre 30 et 45 ans	90	57,3%
Plus de 45 ans	62	39,5%
Total	157	100,0%



Q°55 Ancienneté

Votre ancienneté comme CPE :

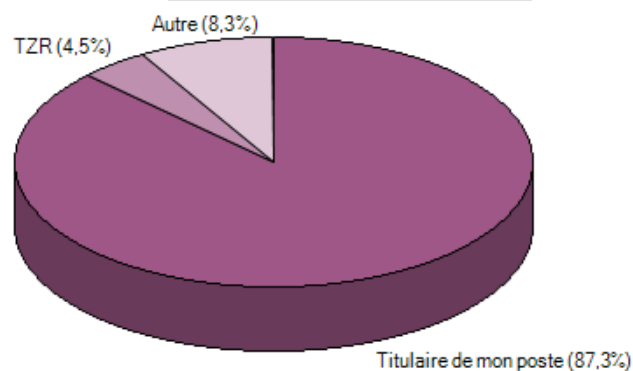
	Nb	% cit.
Moins de 5 ans	22	14,0%
Entre 5 et 10 ans	20	12,7%
Plus de 10 ans	115	73,2%
Total	157	100,0%



Q°56 Statut

Votre situation professionnelle :

	Nb	% cit.
Titulaire de mon poste	137	87,3%
TZR	7	4,5%
Autre	13	8,3%
Total	157	100,0%



Q°57 Statut « Autre » : « si «Autre, précisez

Statut_Autre

Formatrice depuis 10 en IUFM/ESPE

stagiaire

stagiaire

STAGIAIRE

titulaire de deux 1/2temps chacun dans un ETB

contractuelle

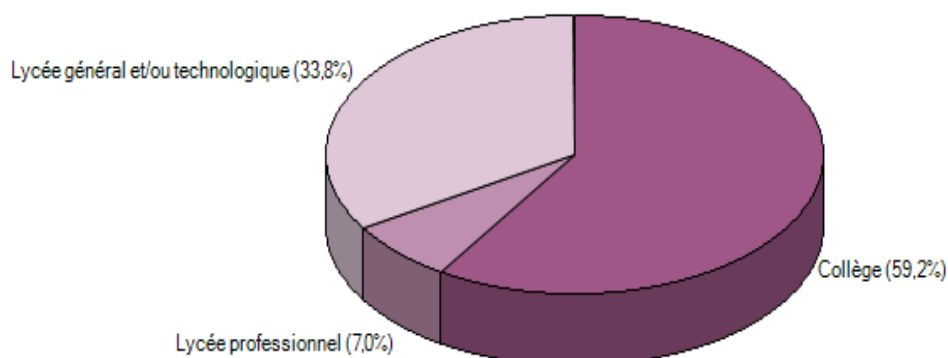
stagiaire

stagiaire temps plein

Q°58 Lieu d'exercice

Vous exercez actuellement et avez en charge des élèves de :

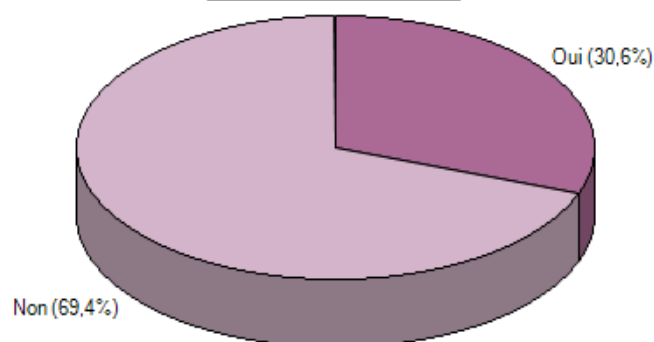
	Nb	% cit.
Collège	93	59,2%
Lycée professionnel	11	7,0%
Lycée général et/ou technologique	53	33,8%
Total	157	100,0%



Q°59 Classement éducation prioritaire

Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?

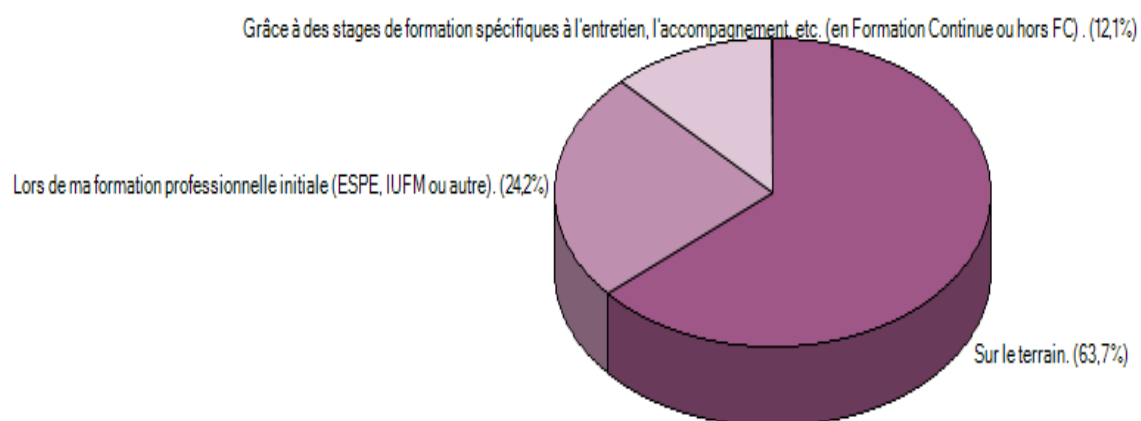
	Nb	% cit.
Oui	48	30,6%
Non	109	69,4%
Total	157	100,0%



Q°60 Formation aux techniques de suivi

Votre formation aux techniques de suivi individuel des élèves s'est faite essentiellement :

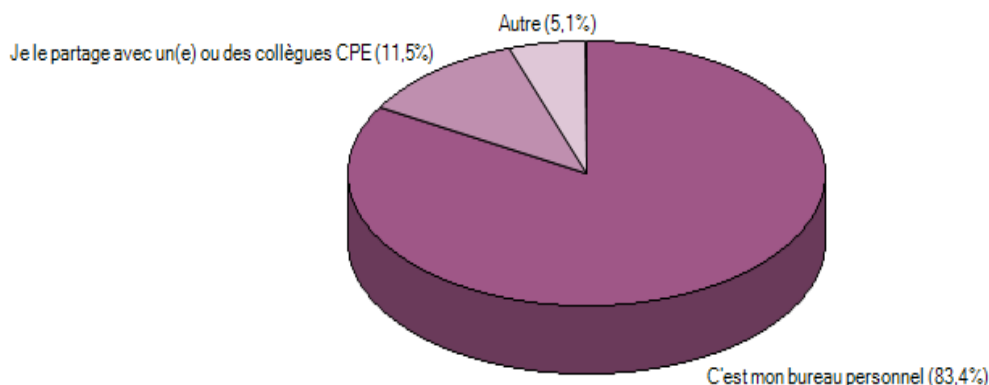
	Nb	% cit.
Sur le terrain.	100	63,7%
Lors de ma formation professionnelle initiale (ESPE, IUFM ou autre).	38	24,2%
Grâce à des stages de formation spécifiques à l'entretien, l'accompagnement, etc. (en Formation Continue ou hors FC) .	19	12,1%
Total	157	100,0%



Q°61 Conditions matérielles

Votre bureau :

	Nb	% cit.
C'est mon bureau personnel	131	83,4%
Je le partage avec un(e) ou des collègues CPE	18	11,5%
Autre	8	5,1%
Total	157	100,0%



Q°62 Conditions matérielles « Autre » : « si Autre, précisez »

Conditions matérielles_Autre

L'accès au bureau se fait par la vie scolaire

un bureau partagé avec un collègue CPE mais séparé par des vitres et une porte vitrée

C'est mon bureau mais c'est aussi le bureau de l'Etat

bureau provisoire (lycée en travaux)

lors de mon affectation dans le collège, il n'y avait qu'un seul bureau pour les CPE ce qui me paraissait incompatible avec nos missions dont le suivi individuel des élèves, la réception des familles ou autres personnes. J'ai réussi à obtenir que chaque CPE ait son bureau.

C'est mon pro

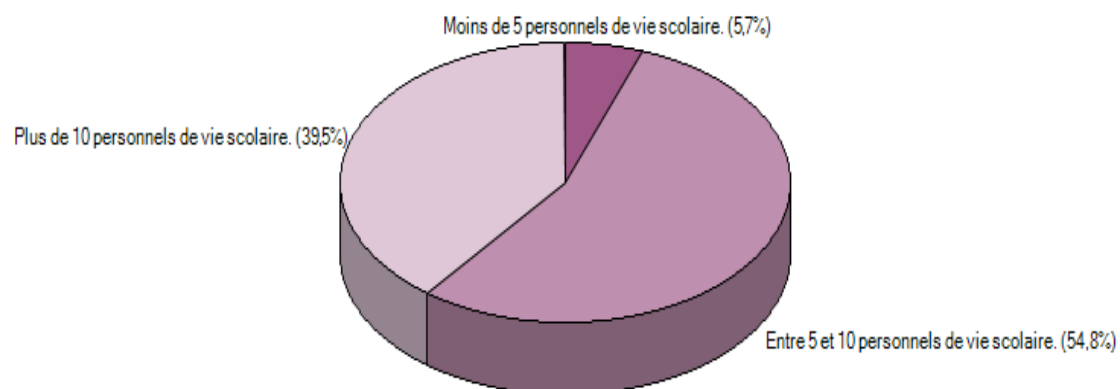
Je suis TZR et effectue uniquement des remplacements.

deux bureaux personnels

Q°63 Effectif de l'équipe V.S.

Vous gérez une équipe de :

	Nb	% cit.
Moins de 5 personnels de vie scolaire.	9	5,7%
Entre 5 et 10 personnels de vie scolaire.	86	54,8%
Plus de 10 personnels de vie scolaire.	62	39,5%
Total	157	100,0%



Annexe 20

Classement thématique des réponses à la Q°6 Confidentialité de l'entretien

En fonction de la demande de l'élève : ou à la demande de l'élève soit à la demande de l'élève, soit parce que le sujet abordé ne peut souffrir aucune interruption Je demande à l'élève s'il souhaite que la porte soit fermée lorsqu'il me sollicite et je la ferme quand j'estime que cela est nécessaire. sinon je demande à l'élève s'il souhaite fermer la porte derrière lui.
En fonction du degré d'émotion que peut revêtir la situation ou le propos : ou respect du degré d'émotion présenté par l'élève. pleurs et/ou lorsque l'élève manifeste une grande émotion. SI L'ELEVE EVOQUE DES CHOSES DIFFICILES A DIRE ou lorsque je sens que le fait de fermer la porte le mettra plus à l'aise
Pour respecter la confidentialité de l'entretien : si infos confidentielles respect de la confidentialité confidentialité surtout confidentialité problemes confidentiels de l'élève cela dépend de la confidentialité des infos lorsqu'il y a besoin de confidentialité cas où la confidentialité est nécessaire Pour des cas qui font appel à plus de confidentialité, je la ferme, cela signifie aussi pour l'extérieur : " Ne pas déranger". en fonction de la tournure apparemment confidentielle que prend la conversation Entretien dont le contenu est confidentiel

lorsqu'il y a l'obligation d'une mise au calme, afin de mettre l'élève dans un cadre de confidentialité

Cas où l'élève a besoin de se confier, où lorsque je dois lui dire certaines choses que les autres n'ont pas à entendre...

dès qu'un sujet "confidentiel" ou important aux yeux de l'élève

entretien confidentiel en présence ou non des parents

Quand des sujets confidentiels peuvent être abordés

Dans la plupart des cas en fait car un contexte de confidentialité facilite la communication recherchée

Je ferme la porte lorsque : le sujet de l'entretien est confidentiel

quand la situation demande des confidences de la part de l'élève ou lorsque je sens que le fait de fermer la porte le mettra plus à l'aise.

besoin de confidentialité

nécessité de confidentialité permettant l'expression de la parole de l'élève

lorsque des sujets confidentiels sont abordés

tout dépend du besoin de confidentialité,

Lorsque les thèmes abordés concernent l'intimité de l'élève :

Lorsque les thèmes abordés relèvent de sa vie privée.

Expression de mal-être, problèmes familiaux

En cas de problème personnel ou familial

raisons personnelles de l'élève je ferme

Lorsque les sujets abordés sont d'ordre familial ou médical

sujet familial, personnel

GRAVITE DES FAITS

Pour une situation personnelle ou familiale particulière.

Si on évoque des problèmes personnels (santé, addiction, famille)

Oui, si j'ai convoqué l'élève et que je vais aborder une situation nécessitant une certaine intimité

Pour avoir l'intimité nécessaire

En fonction de la complexité des thèmes abordés : Quand l'entretien porte sur un sujet complexe, Pour traiter le "tout-venant", ma porte reste ouverte.
En fonction de la nature ou du déroulement de l'entretien de manière générale : dépend de la nature de l'entretien Selon teneur de l'entretien ou lorsque une certaine sérénité s'impose au feeling, lorsque l'élève reste en retrait Dans les situations qui nécessitent de la discrétion et que cela semble important pour l'élève Je ferme la porte lorsque : je recherche une qualité d'écoute optimale ; je souhaite donner un caractère plus solennel aux échanges, je souhaite limiter les dérangements extérieurs
A contrario, les cas qui nécessitent de laisser la porte ouverte : Visée informative ou Normative selon la visibilité que je veux donner aux autres, entretien de cadrage par exemple Quand je détiens des informations qui me poussent à ne pas être isolé avec l'élève. objet administratif banal / exclusion de cours/ retenue disciplinaire.

Annexe 21

Tri croisé Réponses aux Q° 21 et 27

Limites au champ scolaire	Approche complexe de l'élève		
Non	Cela dépend	Oui	Tout à fait
Non	Cela dépend	Oui	Tout à fait
Non	Cela dépend	Oui	Tout à fait
Non	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Non	Tout à fait	Oui	Plutôt oui
Non	Plutôt oui	Oui	Plutôt oui
Non	Tout à fait	Oui	Plutôt oui
Non	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Non	Tout à fait	Oui	Cela dépend
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Tout à fait
Oui	Cela dépend	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Plutôt oui
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Plutôt oui
Oui	Tout à fait	Oui	Plutôt oui
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Cela dépend	Oui	Cela dépend
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Plutôt oui	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait
Oui	Tout à fait	Oui	Tout à fait

[illegible]

Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Non	Non	Non
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Oui	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Oui
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Oui
Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Oui	Oui

Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Oui
Oui	Oui		
Oui	Oui		
Oui	Oui		

Annexe 23

Enquête sur le suivi individualisé de l'élève par le
CPE

Echantillon total

161 observations

Votre ancienneté comme CPE :

Préparez-vous une grille/trame d'entretien avant de recevoir un élève ?

	Moins de 5 ans		Entre 5 et 10 ans		Plus de 10 ans		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Oui	6	23,1%	4	15,4%	16	61,5%	26	100,0%
Non	16	12,2%	16	12,2%	99	75,6%	131	100,0%
Total	22	14,0%	20	12,7%	115	73,2%	157	

La relation n'est pas significative.



Annexe 24

Tris croisés entre les variables Q° 2 Approche de l'entretien et Q° 55-58-59 Ancienneté-Lieu d'exercice-Classement éducation prioritaire

Tri croisé Q° 2/ Q° 55 :

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)
Votre ancienneté comme CPE :

	Pas du tout		Plutôt non		Cela dépend		Plutôt oui		Tout à fait		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Moins de 5 ans	0	0,0%	1	4,5%	0	0,0%	5	22,7%	16	72,7%	22	100,0%
Entre 5 et 10 ans	1	5,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%	15	75,0%	20	100,0%
Plus de 10 ans	2	1,7%	9	7,8%	6	5,2%	22	19,1%	76	66,1%	115	100,0%
Total	3	1,9%	10	6,4%	8	5,1%	29	18,5%	107	68,2%	157	

La relation n'est pas significative.

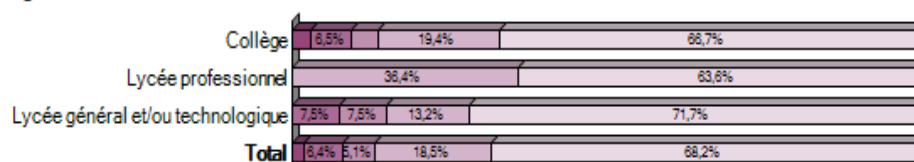


Tri croisé Q°2 / Q° 58 :

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)
Vous exercez actuellement et avez en charge des élèves de :

	Pas du tout		Plutôt non		Cela dépend		Plutôt oui		Tout à fait		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Collège	3	3,2%	6	6,5%	4	4,3%	18	19,4%	62	66,7%	93	100,0%
Lycée professionnel	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	36,4%	7	63,6%	11	100,0%
Lycée général et/ou technologique	0	0,0%	4	7,5%	4	7,5%	7	13,2%	38	71,7%	53	100,0%
Total	3	1,9%	10	6,4%	8	5,1%	29	18,5%	107	68,2%	157	

La relation n'est pas significative.



Tri croisé Q° 2/ Q° 59 :

Estimez-vous que votre approche de l'élève diffère selon le type d'entretien que vous souhaitez mener ? (* Par approche, nous entendons la manière dont vous accueillez l'élève et dont vous abordez le sujet de l'entretien.)
Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?

	Pas du tout		Plutôt non		Cela dépend		Plutôt oui		Tout à fait		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Oui	3	6,3%	4	8,3%	1	2,1%	8	16,7%	32	66,7%	48	100,0%
Non	0	0,0%	6	5,5%	7	6,4%	21	19,3%	75	68,8%	109	100,0%
Total	3	1,9%	10	6,4%	8	5,1%	29	18,5%	107	68,2%	157	

La relation est peu significative.



Annexe 25

Tris croisés en fonction de la variable Education prioritaire

Question 7 et 59

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau pour solliciter un entretien :
Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?

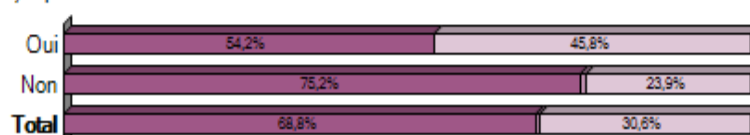
	Vous le faites systématiquement asseoir.			Vous le laissez debout.			Vous le faites asseoir dans certains cas.			Total		
	N	% cit.	Sign.	N	% cit.	Sign.	N	% cit.	Sign.	N	% cit.	Sign.
Oui	26	54,2%		0	0,0%		22	45,8%	+	48	100,0%	
Non	82	75,2%		1	0,9%		26	23,9%		109	100,0%	
Total	108	68,8%		1	0,6%		48	30,6%		157		

p = 0,02 ; Khi2 = 7,86 ; ddl = 2 (S)

La relation est significative.

La colonne 'Sign.' donne la significativité (Comparaison à l'effectif théorique).

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.



Question 21 et 59

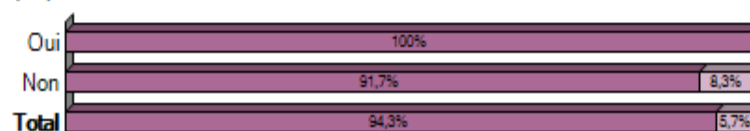
Pensez-vous que les domaines abordés avec l'élève en entretien peuvent dépasser les limites du champ strictement scolaire ?

Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?

	Oui (Pensez-vous que les domaines abordés avec l'élève en entretien peuvent dépasser les limites du champ strictement scolaire ?)		Non (Pensez-vous que les domaines abordés avec l'élève en entretien peuvent dépasser les limites du champ strictement scolaire ?)		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Oui (Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?)	48	100,0%	0	0,0%	48	100,0%
Non (Votre établissement est-il classé en éducation prioritaire ?)	100	91,7%	9	8,3%	109	100,0%
Total	148	94,3%	9	5,7%	157	

La relation est significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.



Annexe 26

Traitement comparatif par Dico des textes des circulaires de missions 1982 et 2015

Circ82 Formes (F) 336 Min 1 Max 41 Occur. (O) 654 F/O 51,38% Hapax (H) 234 H/F 69,64%	Circ 2015 Formes (F) 479 Min 1 Max 35 Occur. (O) 1011 F/O 47,38% Hapax (H) 322 H/F 67,22%
Forme Fréquence	Forme Fréquence
ÉDUCATION 41 CONSEILLER 24 CONSEILLERS 18 ÉTABLISSEMENT 14 VIE 14 PRINCIPAL 12 SERVICE 12 RESPONSABILITÉS 10 ORGANISATION 9 PERSONNELS 9 PRINCIPAUX 9 ÉLÈVES 8 SCOLAIRE 8 CADRE 7 ANIMATION 6 DOIT 6 ÉDUCATIVE 6 TRAVAIL 6 COLLABORATION 5 CONDITIONS 5 DOIVENT 5 CONCERNE 4 FONCTIONS 4 MISSION 4 TEMPS 4 CLASSE 3 DIVERSITÉ 3 ÉDUCATIF 3 ÉLÈVE 3 ÉTABLISSEMENTS 3 EXERCICE 3 HORAIRE 3 INFORMATION 3 NÉCESSITÉ 3 NOTAMMENT 3 PARTICIPATION 3 (+2) PERMETTRE 3 PERSONNEL 3 PLAN 3 RELATIONS 3	ÉTABLISSEMENT 35 ÉLÈVES 27 CPE 26 ÉDUCATIVE 22 SCOLAIRE 21 VIE 21 PERSONNELS 12 PROJET 12 CONTRIBUENT 11 (+4) NOTAMMENT 11 PARTICIPENT 10 (+6) ÉLABORATION 9 ÉQUIPE 9 ANIMATION 8 POLITIQUE 8 ÉDUCATION 7 PRINCIPAUX 7 SEIN 7 SUIVI 7 CADRE 6 CONDITIONS 6 CONSEILLERS 6 MEMBRES 6 MISSIONS 6 ORGANISATION 6 ORIENTATION 6 TRAVAIL 6 ASSURER 5 CHEF 5 CLASSE 5 COLLECTIVE 5 COMMUNAUTÉ 5 CONSEIL 5 ÉCOLE 5 ÉDUCATIF 5 ENSEIGNANTS 5 FORMATION 5 INSTANCES 5 ŒUVRE 5

RÔLE	3	PERSONNEL	5
ABORD	2	RÈGLES	5
ABSOLUE	2	RESPECT	5
ACTIVITÉ	2	RESPONSABILITÉS	5
ACTIVITÉS	2	TEMPS	5
ADOLESCENTS	2	ACTIONS	4
ASSUMENT	2	ASSOCIÉS	4
ASSURÉ	2	CHARGE	4
CHARGE	2	CITOYENNETÉ	4
CHEF	2	CONSEILS	4
COLLECTIF	2	CONTRIBUTION	4
COLLECTIVE	2	ÉLÈVE	4
COMMUN	2	FAMILLES	4
COMMUNAUTÉ	2	INTERNAT	4
CONCERNÉS	2	LIEN4	
CONCERTATION	2	MISE	4
CONSEIL	2	PÉDAGOGIQUE	4
CONTACTS	2	QUALITÉ	4
CONVIENT	2	RÉUSSITE	4
DÉCISIONS	2	RÔLE	4
DÉFINIR	2	SERVICE	4
DERNIER	2	ABSENTÉISME	3
DOCUMENTATION	2	ACTIVITÉ	3
DOMAINES	2	APPORTENT	3
DURÉE	2	COLLABORATION	3
ÉCHANGES	2	CONNAISSANCE	3
ÉGARD	2	CONNAÎTRE	3
ÉQUIPE	2	CONTRIBUER	3
ÉTROITE	2	DIAGNOSTIC	3
EXERCÉES	2	DROIT	3
EXERCER	2	ÉDUCATIFS	3
FONCTION	2	ESPACES	3
FORMATION	2	ÉVALUATION	3
GÉNÉRAL	2	EXERCER	3
HEURES	2	GESTION	3
INDIVIDUEL	2	INFORMATIONS	3
LIAISON	2	LÉGAUX	3
MAÎTRES	2	ORGANISENT	3
MANIÈRE	2	PARTICIPATION	3
NATURE	2	PARTICIPER	3
NOUVEAU	2	PÉDAGOGIQUES	3
NOUVELLES	2	PERMETTRE	3
ŒUVRE	2	PRISE	3
ORIENTATION	2	PROFESSIONNELLE	3
PARENTS	2	REPRÉSENTANTS	3
PARTICIPE	2	SANTÉ	3
PERSPECTIVE	2	SOCIALE	3
PRENDRE	2	SOCIO	3
PRISE	2	TITRE	3
PROBLÈMES	2	ACCOMPAGNEMENT	2
PROFESSEURS	2	ACTION	2
PROPRES	2	ADJOINT	2
RAPPORTS	2	APPRÉCIATION	2
RÉUNIONS	2	APPRENTISSAGES	2
SEIN2		APPROPRIATION	2
SEMAINE	2	ARTICLE	2
SERVICES	2	ASSOCIATIONS	2
SITUATION	2	ATTENTION	2
SITUE	2	AUTORITÉ	2

SURVEILLANCE	2	BESOINS	2
SYSTÈME	2	CHARGÉS	2
TITRE	2	CIRCULAIRE	2
39	1	CLIMAT	2
ABSENCE	1	COLLÈGE	2
ACCORDÉ	1	CONCOURS	2
ACTION	1	CONDUIRE	2
ADAPTER	1	CONSEILLEMENT	2
ADJOINT	1	CONTRIBUE	2
ADMINISTRATION	1	DÉCROCHAGE	2
ADOLESCENT	1	DIALOGUE	2
ADULTE	1	DIFFICULTÉS	2
AMENÉ	1	DISPOSITION	2
ANCIENS	1	DOIVENT	2
APPLICATION	1	ÉDUCATIVES	2
APPORT	1	ÉGALEMENT	2
ASPECTS	1	EMPLOIS	2
ASSIDUITÉ	1	ENSEIGNEMENT	2
ASSOCIENT	1	ÉQUIPES	2
ASSOCIÉS	1	ÉTABLISSEMENTS	2
ASSUMER	1	ÉTUDES	2
ASSURÉES	1	FAVORISER	2
ASSURER	1	FONCTIONNEMENT	2
ASSURÉS	1	INDIVIDUEL	2
ATTEINDRE	1	INDIVIDUELLE	2
AUTORITÉ	1	INSERTION	2
BÉNÉFICE	1	LAÏCITÉ	2
CATÉGORIE	1	LUTTE	2
CENTRE	1	LUTTER	2
CHARGES	1	LYCÉE	2
CLASSES	1	MESURE	2
CLIMAT	1	MISSION	2
CLUBS	1	MOMENTS	2
COLLÉGIALITÉ	1	OBJECTIFS	2
COMPATIBLE	1	ORGANISER	2
COMPORTE	1	PARTAGER	2
COMPORTEMENT	1	PARTENAIRES	2
COMPORTEMENTS	1	PARTICULIÈRE	2
COMPTE	1	PERMETTANT	2
CONCILIABLES	1	PRENNENT	2
CONDUIRE	1	PRÉVENTION	2
CONDUISENT	1	PRINCIPES	2
CONFIRMÉ	1	PROCÉDER	2
CONSÉCUTIVES	1	PROFESSEURS	2
CONSEILS	1	PROPOSENT	2
CONSTITUE	1	PSYCHOLOGUES	2
CONSTITUENT	1	RESSOURCES	2
CONTEXTE	1	RISQUES	2
CONTINUE	1	SANCTIONS	2
CONTRAINTES	1	SÉCURITÉ	2
CONTRIBUENT	1	SITUATION	2
CONTRÔLE	1	SOCIAUX	2
CORRECTEMENT	1	TÂCHES	2
COUVRE	1	TRAVAILLENT	2
CPE	1	VALEURS	2
CRÉER	1	VEILLEMENT	2
CULTURELLE	1	VOLET	2
CULTURELLES	1	VUE	2
DÉCISIVE	1	ZONES	2

DÉFINI	1	1	1
DÉFINIE	1	12	1
DÉLÉGUÉS	1	19	1
DEMI	1	1970	1
DÉROULEMENT	1	1982	1
DÉTENTE	1	1ER	1
DÉTERMINANT	1	2013	1
DEVENIR	1	28	1
DIALOGUE	1	4	1
DIFFICULTÉS	1	482	1
DIMANCHES	1	511	1
DIRECT	1	70	1
DIRECTION	1	738	1
DIRECTS	1	82	1
DISPONIBILITÉ	1	ABROGÉE	1
DISPOSITIONS	1	ABSOLUE	1
DOMAINE	1	ACCEPTER	1
DONNÉES	1	ACCOMPAGNENT	1
DYNAMIQUE	1	ACCORD	1
EFFECTIFS	1	ACCORDÉ	1
ÉGALEMENT	1	ACCUEIL	1
ÉLABORÉE	1	ACTEURS	1
ÉLECTION	1	ACTIVE	1
ÉLÉMENT	1	ACTIVITÉS	1
EMPLOI	1	ACTUALISE	1
ENFANTS	1	ADDICTION	1
ENSEIGNANT	1	ADMINISTRATION	1
ENSUIT	1	ADOLESCENT	1
ENTRAÎNER	1	ADOLESCENTS	1
ENTRETIEN	1	AGISSENT	1
ÉPANOUISSEMENT	1	AIDE	1
ESPRIT	1	AIDENT	1
ÉTABLISSANT	1	AMENÉS	1
ÉTUDE	1	AMONT	1
ÉVOLUTION	1	ANXIEUX	1
EXACTITUDE	1	AOÛT	1
EXAMEN	1	APPORTANT	1
EXCESSIVES	1	APPORTER	1
EXCLUT	1	APPRENTISSAGE	1
EXERCE	1	APPROCHE	1
EXERCENT	1	APPROPRIER	1
EXIGENCES	1	APPUI	1
EXISTE	1	APPUIENT	1
EXPRESSIONS	1	ARTICULER	1
FAÇON	1	ASSIDUITÉ	1
FÉRIÉS	1	ASSISTER	1
FIXÉE	1	ASSURENT	1
FIXÉS	1	ATTENTES	1
FOIS	1	AUTONOME	1
FONCTIONNEMENT	1	BAC	1
FORME	1	BÉNÉFICE	1
FORMES	1	BIENVEILLANTE	1
FOYER	1	CAPACITÉ	1
GÉNÉRALE	1	CAS	1
GESTION	1	CESC	1
GLOBAL	1	CHARTÉ	1
GOUVERNEMENTALES	1	CHEFS	1
GRANDE	1	CHOIX	1
GROUPE	1	CIRCULATION	1

HEBDOMADAIRE	1	CLASSES	1
IDENTIQUES	1	CODE	1
IMPLIQUE	1	COHÉRENCE	1
IMPORTE	1	COHÉRENTE	1
IMPOSENT	1	COLLECTIF	1
INDIVIDUALISTE	1	COLLECTIVES	1
INDIVIDUELLE	1	COLLECTIVITÉS	1
INFORMATIONS	1	COMITÉ	1
INSCRIVE	1	COMMISSION	1
INSCRIVENT	1	COMMUN	1
INTENDANCE	1	COMMUNIQUER	1
INTERLOCUTEURS	1	COMPÉTENCES	1
INTERNAT	1	COMPLÉMENTAIRES	1
INTERVENTION	1	COMPORTEMENT	1
INTERVENTIONS	1	COMPORTER	1
JOUENT	1	COMPRENDRE	1
JOUR	1	COMPRIS	1
JOURS	1	COMPTE	1
LIBERTÉ	1	CONCEPTEURS	1
LOGEMENT	1	CONCERNE	1
LOGÉS	1	CONCERNÉS	1
LOISIRS	1	CONCERTATION	1
MATIÈRE	1	CONCOURENT	1
MAXIMUM	1	CONDUITES	1
MÉDICAL	1	CONFIANCE	1
MEILLEUR	1	CONFIER	1
MEILLEURES	1	CONFLITS	1
MEMBRE	1	CONSEILLER	1
MESURES	1	CONSTRUCTIF	1
MILIEUX	1	CONSTRUCTION	1
MISE	1	CONSULTATIF	1
MISES	1	CONTEXTES	1
MODALITÉS	1	CONTINUITÉ	1
MOUVEMENTS	1	CONTRÔLENT	1
NÉCESSAIRE	1	CURSUS	1
NÉCESSAIRES	1	CYCLES	1
NOMBRE	1	DÉCRET	1
OBJECTIFS	1	DÉFINIES	1
OBLIGATIONS	1	DÉFINIR	1
ORGANISÉ	1	DÉFINITION	1
ORGANISENT	1	DEGRÉS	1
ORIENTATIONS	1	DÉLÉGUÉS	1
ORIGINE	1	DEMI	1
PAIR	1	DÉPLACEMENTS	1
PART	1	DERNIERS	1
PARTENAIRES	1	DÉTENTE	1
PARTI	1	DÉVELOPPEMENT	1
PARTICIPENT	1	DIFFUSION	1
PARTICIPER	1	DISCIPLINAIRES	1
PARTICULARITÉS	1	DISCIPLINE	1
PARTICULIER	1	DISCRIMINATION	1
PARTICULIÈREMENT	1	DISCRIMINATIONS	1
PARTIE	1	DISPOSE	1
PÉDAGOGIE	1	DIVERSITÉ	1
PÉDAGOGIQUE	1	DOCUMENTALISTE	1
PENSION	1	DOIT	1
PERMANENTE	1	DOMAINES	1
PERMETTENT	1	DROITS	1
PERSONNES	1	DURÉE	1

PESER	1	ÉCHANGEANT	1
PLACER	1	ÉCHANGES	1
POUVOIR	1	ÉCONOMIQUES	1
PRÉCISÉ	1	ÉCOUTE	1
PRÉCISER	1	ÉDUQUER	1
PRÉÉTABLIE	1	EFFICACE	1
PRÉVUE	1	EFFICACITÉ	1
PRISES	1	ÉLABORENT	1
PRIVILÉGIÉS	1	ÉLOIGNÉES	1
PROFESSIONNELS	1	ENCADREMENT	1
PROGRESSIVEMENT	1	ENCADRENT	1
PROJET	1	ÉNONCÉS	1
PROJETS	1	ENTRAÎNER	1
PUBLIQUE	1	ENTRÉES	1
QUESTION	1	ENTRETIENNENT	1
QUOTIDIENNE	1	ENVIRONNEMENT	1
RAPPELÉ	1	ÉPANOUISSEMENT	1
RÉCEMMENT	1	ESPACE	1
RECHERCHE	1	ESSENTIEL	1
RÉCRÉATIVES	1	ESSENTIELLE	1
RÉDUITES	1	ÉTABLIR	1
RÉFÉRENCE	1	ÉTAT	1
RÈGLE	1	ÉTROITE	1
RELATION	1	ÉVENTUELLEMENT	1
RELATIVES	1	ÉVENTUELLES	1
RÉNOVATION	1	ÉVOLUTION	1
RÉPARTISSENT	1	EXERCE	1
REPOSE	1	EXERCÉES	1
RÉSERVE	1	EXERCENT	1
RESPONSABILITÉ	1	EXERCICE	1
RESPONSABLES	1	EXPLICITATION	1
RÉSULTATS	1	EXPLICITENT	1
RÉSULTE	1	EXPLICITER	1
ROULEMENT	1	EXTÉRIEURS	1
RYTHMES	1	EXTERNAT	1
SAURAIT	1	FAÇON	1
SCOLAIRES	1	FAMILIAL	1
SÉCURITÉ	1	FAVORISENT	1
SITUATIONS	1	FIXE	1
SOCIAL	1	FONCTION	1
SOCIAUX	1	FONCTIONS	1
SOCIO	1	FONDANT	1
SOULIGNER	1	FONT	1
SOUPLE	1	FORMES	1
SPÉCIALISATION	1	FOYER	1
SPÉCIALISÉS	1	FRÉQUENTENT	1
SPÉCIFIQUES	1	GARANTIT	1
SUFFISAMMENT	1	GÉNÉRAL	1
SUIVI	1	GÉNÉRALES	1
SUIVRE	1	GESTIONNAIRE	1
SUPPLÉMENTAIRES	1	GLOBALE	1
SURMONTER	1	GROUPE	1
TENIR	1	HARCÈLEMENT	1
TIRÉ	1	HÉBERGEMENT	1
TRAVAILLER	1	HEURES	1
TRAVAUX	1	IMPLIQUÉS	1
UNIFORME	1	INCIVILITÉ	1
VACANCES	1	INFORMANT	1
VARIER	1	INITIALE	1

VUE 1	INITIATIVES	1
	INSÉRER	1
	INSTAURATION	1
	INSTITUÉE	1
	INSTITUTION	1
	INSTRUIRE	1
	INTÉRESSÉS	1
	INTÉRIEUR	1
	INTERNATS	1
	JEUNES	1
	JOUEUR	1
	JUILLET	1
	LIEUX	1
	LOCAUX	1
	LOGEMENT	1
	LONG	1
	LYCÉENS	1
	MAISON	1
	MANIÈRE	1
	MÉDIATION	1
	MEILLEURE	1
	MEILLEURES	1
	MEMBRE	1
	MENÉES	1
	MÉRIDIENNE	1
	MESURES	1
	METTANT	1
	METTENT	1
	MIS	1
	MODIFIÉ	1
	MOUVEMENTS	1
	NATURE	1
	NATURES	1
	NÉCESSAIRES	1
	NÉCESSITÉ	1
	NEUTRALITÉ	1
	NOMBRE	1
	NUMÉRIQUES	1
	OBLIGATIONS	1
	OCTOBRE	1
	OPTIMALES	1
	ORGANISANT	1
	ORIGINE	1
	OUTILS	1
	PARCOURS	1
	PART	1
	PARTAGÉ	1
	PARTENARIATS	1
	PARTICIPATIVE	1
	PARTICULIER	1
	PARTICULIÈREMENT	1
	PARTICULIÈRES	1
	PARTICULIERS	1
	PARTIR	1
	PASSAGE	1
	PAUSE	1
	PENSION	1
	PERSONNES	1

	PERSPECTIVE	1
	PLACE	1
	PLACER	1
	POLITIQUES	1
	PORTANT	1
	PORTÉE	1
	PORTENT	1
	POSSIBLE	1
	POST	1
	POURSUITE	1
	PRÉCISENT	1
	PREMIÈRE	1
	PRENDRE	1
	PRÉPARER	1
	PRÉSENTE	1
	PRIORITÉS	1
	PRIVILÉGIANT	1
	PROCESSUS	1
	PROFESSEUR	1
	PROJETS	1
	PROMEUVENT	1
	PSYCHOSOCIAUX	1
	PUBLIC	1
	PUBLICS	1
	RÉALITÉS	1
	RECHERCHANT	1
	RÉCRÉATIVES	1
	RECUEILLIR	1
	RÉFÉRENT	1
	RÉFÉRENTIEL	1
	REGARD	1
	RÉGISSANT	1
	RÈGLEMENT	1
	RÉGULIÈRE	1
	RÉINTÉGRER	1
	RELATIF	1
	RELATION	1
	RELATIONS	1
	RELATIVES	1
	RENDRE	1
	RÉPARATION	1
	RÉPARATRICE	1
	RÉPARTISSENT	1
	REPÈRENT	1
	REPRÉSENTATIVES	1
	RÉPUBLIQUE	1
	RESPONSABILITÉ	1
	RESPONSABLES	1
	RESTAURATION	1
	RÉSULTATS	1
	RÉSULTE	1
	RYTHMES	1
	SAVOIRS	1
	SCOLAIRES	1
	SÉCURISATION	1
	SERVICES	1
	SIGNES	1
	SITUATIONS	1
	SITUE	1

	SOCIAL	1
	SOCIALES	1
	SOCIALISATION	1
	SOCIOCULTURELS	1
	SOLIDARITÉ	1
	SORTIES	1
	SOUCI	1
	SPÉCIALISÉ	1
	SPÉCIFIQUE	1
	SPÉCIFIQUES	1
	STATUT	1
	STRESS	1
	SUIVRE	1
	SUPPLÉMENTAIRES	1
	SURMONTER	1
	SURVEILLANCE	1
	TERRITORIALES	1
	TIENT	1
	TOLÉRANCE	1
	TRANSITION	1
	TROUBLES	1
	TUTORAT	1
	UTILISATION	1
	VEILLE	1
	VIGUEUR	1
	VIOLENCE	1
	VIVRE	1
	VOIR	1