

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 3etc.
Entretien 2 : « prénom 2 CPE »	Unité 1 de contenu correspondant au thème 1 Unité 2 de contenu correspondant au thème 1 Unité 3etc.
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 3etc.
Entretien 2 : ...	Unité 1 de contenu correspondant au thème 2 Unité 2etc.
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 :

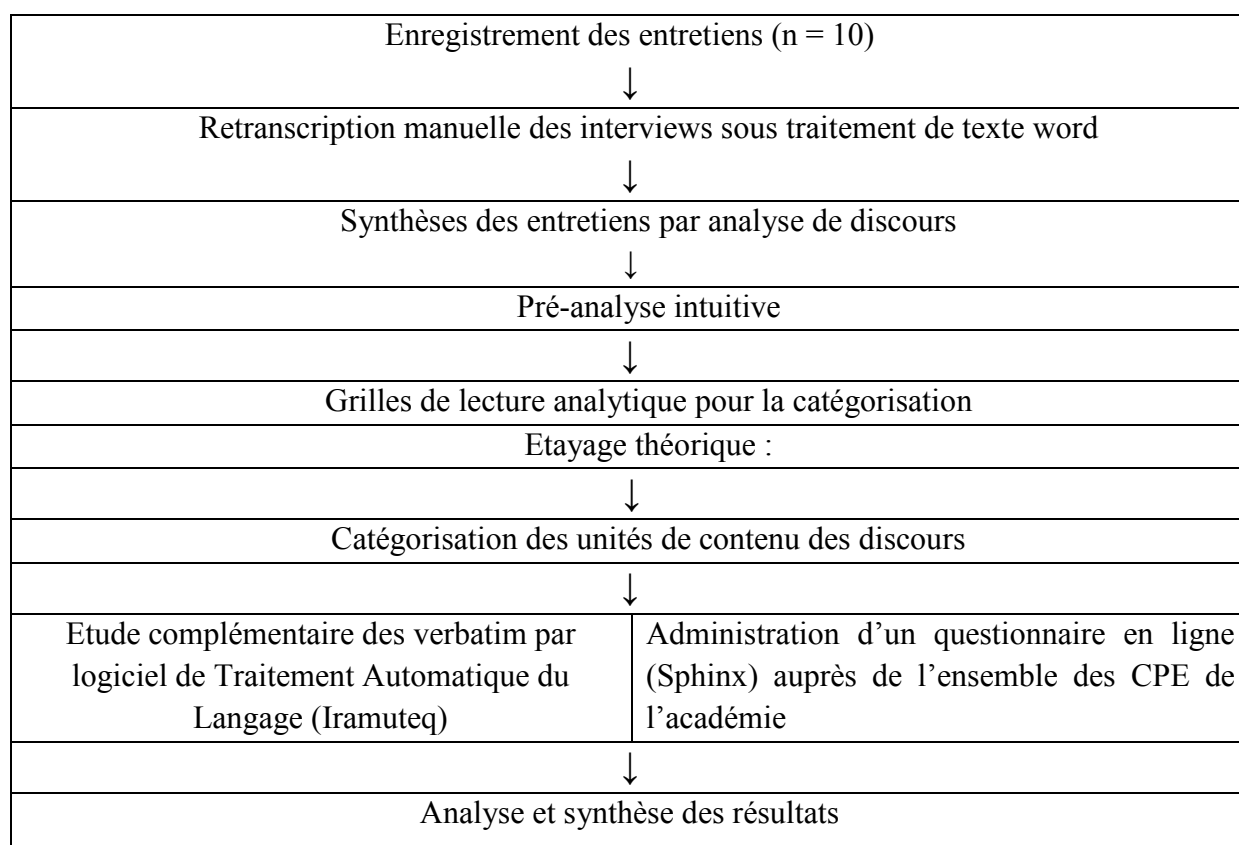


Figure 4 : Tableau récapitulatif des étapes de la méthodologie

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