

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, Tripier 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 régleme 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'expliciter, 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.