

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

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

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

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

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

Dans les faits, le C.P.E. œuvre pour donner à la *vie scolaire* des élèves une dimension relationnelle qui touche au réel de leur existence, contribuant à ce que « *l'établissement éduque* » (Pain, 2002, p.125). Au cœur des rapports sociaux entre personnels, élèves et parents, il est amené à connaître les modalités d'existence de l'élève dans et hors les murs de la classe. Par le travail mené en collaboration avec les enseignants, l'analyse de l'assiduité et du comportement scolaires des élèves, les échanges d'informations et le suivi de la vie de classe, il apporte son soutien aux professeurs dans leur travail d'enseignement, agissant

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

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

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

### 3.1.2. Au rôle de pédagogue auprès des élèves

Qu'il favorise les apprentissages par la dimension organisationnelle de son action dans l'établissement, ou par l'aspect psychosocial de ses interventions auprès des élèves, le C.P.E. fait littéralement un bout de chemin avec les adolescents durant leur vie scolaire. Son référentiel de compétences (2013) le reconnaît officiellement dans son aptitude à accompagner le parcours de l'élève, tant sur le plan pédagogique qu'éducatif. Ce rôle est d'une certaine manière conforme à l'étymologie grecque du terme : le pédagogue est l'accompagnateur des apprentissages, chargé d'accueillir l'élève, de recueillir ses confidences pour lui permettre de passer de son milieu naturel de vie à celui de l'apprentissage et de l'émancipation (Pain, 2002, p.118). Le *paidagōgos*, « celui qui conduit l'enfant à l'école »<sup>52</sup>, était en effet l'esclave chargé du transport de l'enfant, de la mère vers le lieu de l'enseignement. Il facilitait l'accès à l'enseignement, rendait possible le travail avec le *didaskalos*, « celui qui enseigne » (Larousse, 1866-1879, t.VI, p.766). Sans le pédagogue qui se chargeait de l'éducation morale de l'enfant et de sa protection contre les dangers de la rue, il était impossible à ce dernier d'entendre l'enseignement ni d'atteindre le savoir. Le pédagogue<sup>53</sup> est donc celui qui accueille la parole de l'« enseigné » (Pain, 2002, p.119), recueille ses confidences et ses possibles angoisses pour l'accompagner vers l'accès au savoir.

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

---

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

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

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

### **3.1.3. Un décalage des représentations**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La réflexion menée par Pain (2002) sur le « *concept pédagogique* » (p.118) de vie scolaire nous a également éclairée<sup>54</sup> quant au rôle d'accueil de la parole de l'élève tenu par le C.P.E. pédagogue, « *celui qui parle avec* » l'apprenant (Ibid., p. 119) dans l'établissement. L'étymologie a été convoquée pour évoquer sa fonction pédagogique en lien avec ses missions. Nous pouvons ainsi dans notre étude considérer le CPE en tant que pédagogue, ce qui n'est pas contradictoire avec la fonction éducative qui caractérise son métier.

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

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

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

---

<sup>54</sup> cf. Supra Ch. 3.1.1. p.50

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Le développement du sentiment d'appartenance à l'établissement, condition indispensable de la persévérance scolaire<sup>56</sup> et par conséquent de la réussite, passe par une politique favorisant l'engagement des élèves dans la vie de leur établissement. C'est un axe privilégié de l'activité du C.P.E., comme nous l'avons évoqué à propos des textes prescriptifs. « *Accompagner les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative* » (C.S. 6 du référentiel 2013) implique donc le C.P.E. dans des actions de formation au mandat de délégué et de promotion des instances participatives telles les Conseils de Vie Lycéenne et Collégienne<sup>57</sup> (C.V.L., C.V.C.) et des associations type loi 1901 dédiées à l'animation socio-éducative et culturelle dans l'établissement foyer socio-éducatif en collège et maison des lycéens (F.S.E., M.D.L.).

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

Du côté des élèves, l'intérêt de s'engager dans ce C.V.L. dépend des possibilités réelles de dialogue qui reposent sur la « *présence d'interlocuteurs attentifs et loyaux* » (Becquet, 2009, p.77) et sur la capacité à disposer des compétences nécessaires pour prendre la parole à bon escient. Le manque de crédibilité accordé aux élèves élus est également relevé dans le rapport remis en 2013 au ministre de l'éducation nationale pour un « *acte II de la vie lycéenne* » (Dufour-Tonini, 2013, p.17). Leur parole semble peu écoutée<sup>58</sup>, leur engagement peu valorisé et mis en balance avec leur travail scolaire, les apprentissages effectués s'inscrivant encore « *dans une dichotomie entretenue entre le champ éducatif et le domaine pédagogique* » (Ibid., p.37).

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

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

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

---

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

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

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

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

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

# Conclusion et conception d'une problématique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

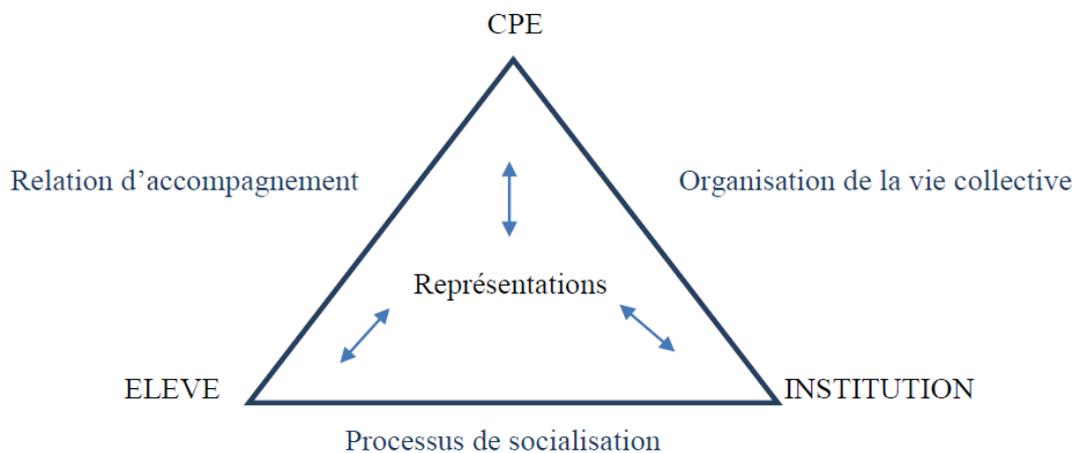


Figure 1 : **Postures en tension du C.P.E., d'après le triangle pédagogique de Houssaye (1988/1992)**

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

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

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

Cette schématisation, issue de notre questionnement professionnel, nous amène à orienter notre recherche vers la problématique suivante : **dans la relation éducative qu'il noue avec l'élève, comment le C.P.E. peut-il adopter une posture d'accompagnement qui paraît contradictoire avec les représentations et les attentes institutionnelles<sup>60</sup> d'une action essentiellement normative à son égard ?**

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

## **Introduction de la deuxième partie**

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

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

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

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

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

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

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

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

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