

Analyse de contenu thématique

Nous avons tout d'abord procédé à une pré-analyse de l'ensemble des corpus d'entretien que l'on peut qualifier d' « *intuitive* » (Moscovici et Henry, 1968, p.40), par repérage de fragments de textes en fonction de thématiques. Dans ce but nous avons adopté une approche empathique qui permet une « *immersion dans le monde subjectif d'autrui* » (Bardin, 1997, p.96) selon une approche rogerienne.

Les premières catégories thématiques définies ne nous ont pas permis de satisfaire au principe d'exclusion mutuelle :

- Volonté d'instaurer un cadre durant l'entretien avec les élèves, qui permet au C.P.E. de définir sa posture.
- Intention de faire parler l'élève sur lui-même, favorisée par les qualités d'écoute du C.P.E.
- Questionnement progressif pour appréhender la complexité de la situation de l'élève.
- Incitation à la reformulation par l'élève de son expérience, dans une approche globale de sa vie scolaire.
- Incitation de l'élève à trouver des réponses à ses propres questions, favorisant la responsabilisation de l'élève dans son parcours.

Tout en poursuivant l'opération de classement des fragments d'entretiens, l'étayage théorique nous a permis de mettre en évidence deux catégories principales :

- les valeurs accordées à la personne de l'accompagné et à la relation instaurée, inhérentes à une activité d'accompagnement : ces données résultent de ce que les C.P.E. pensent de ce qu'ils font ;
- les procédés mis en œuvre pour répondre aux intentions éducatives : nous avons relevé ici ce que les C.P.E. disent sur ce qu'ils font et comment ils le font.

Ces catégories ont ensuite été déclinées en sous-catégories pertinentes en lien avec notre objet de recherche.

Nous proposons ci-dessous une présentation synthétique des catégories de notre grille d'analyse.

Valeurs exprimées sur l'action éducative	Caractéristiques du discours sur le métier
Valeurs portées dans l'action éducative : - reconnaissance de la valeur du sujet ; conviction en sa capacité d'autoréalisation - acceptation de ses propres limites comme éducateur	Expression de savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec l'élève
Valeur accordée à une vision globale de la situation complexe de l'élève : prise en compte des différentes dimensions du sujet, sollicitation de personnes ressources et du travail en équipe	Capacité à repérer les besoins de l'autre, à percevoir des signes de difficulté
Valeur accordée au statut de l'accompagnant dans la relation : indicateurs du positionnement d'autorité éducative en référence aux règles de vie, à un cadre protecteur inspirant la confiance.	Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif : écoute, aide à la verbalisation, reformulation, humour, métaphores.
	Utilisation de l'écrit durant l'entretien.
	Mise en évidence du caractère implicite de l'action : savoirs incorporés et sens de la créativité professionnelle face à la singularité de chaque situation.

Figure 5 : **Tableau des catégories de l'analyse des entretiens**

La grille d'analyse intégralement complétée avec les fragments de verbatim figure en annexe 7. Nous interprétons ci-après les principaux résultats, illustrés par des extraits de la grille.

Ce sont tout d'abord des **valeurs** qui sont exprimées par les C.P.E. à propos de la relation éducative, entendue comme un système formé par l'élève, le C.P.E., la relation elle-même.

Valeurs portées dans l'action éducative : un principe d'éducabilité

- **La reconnaissance de la valeur du sujet par le C.P.E.**

Le respect et la reconnaissance de l'élève en tant qu'adolescent porteur d'une histoire, caractérisent un intérêt particulier du C.P.E. pour le vécu de chacun. Cet intérêt se manifeste par **une curiosité et une appréciation positive de la diversité dans les manières d'être des élèves.**

« Moi l'intérêt de l'élève, pour moi c'est fondamental, tu vois. » (Muriel)

« en fait je lui ai demandé simplement pourquoi il avait pas envie de venir, qu'est-ce qu'il faisait quand il était pas là. Même lui, il m'a répondu, euh, pourquoi il venait pas ce qu'il faisait quand il était pas là, donc l'entretien a pu avoir lieu. » (Carine)

« Moi j'ai besoin de l'aspect humain, de connaître mes élèves, à la fin de l'année j'ai besoin de connaître leur prénom, de les connaître tous. » (Elena)

« c'est ce qui fait aussi le côté enrichissant, pas enrichissant mais... vivifiant de nos échanges ! C'est que y'a de la vie quoi ! Y'a de la vie ! Un élève, ils sont pas tous les mêmes et les réactions sont différentes selon l'attitude qu'on a nous. » (Bruno)

Cette prise en compte de la variété chez l'humain, et par là de la nécessité pour chaque individu de définir ses propres normes en choisissant ses modèles (Canguilhem, 1966/2011, p.215), peut être rattachée à la **figure de l'accompagnateur qui se place à côté de, et non devant l'élève**. Les C.P.E. ne s'imposent pas à l'élève, mais attendent le moment propice pour engager le dialogue avec un élève :

« il faut la donner la confiance. » (Bruno)

« Je pense qu'il faut établir un bon rapport de confiance ». (Carine)

« Quand ils sont seuls après, tu passes, tu leur dis : ça va ? Euh, euh...Donc c'est aussi le moyen qu'ils lâchent un peu quelque chose » (Hervé)

« C'est prendre en considération l'être qu'il est, quoi hein ! » (Muriel)

Cependant, le refus d'un élève d'entrer en dialogue peut être appréhendé comme une provocation, et une C.P.E. différencie sa réponse face à cette attitude en fonction de la connaissance qu'elle semble avoir de la situation. Face à un élève buté, elle n'oppose pas la contrainte et comprend les raisons qui empêchent son action d'aboutir avec l'élève. Mais si elle subodore l'intention manifeste de provoquer, la C.P.E. ne lâche pas prise et peut montrer son opposition :

« on sent qu'il y a rien ils sont en refus total de alors euh soit de la personne qui est en face d'eux soit de l'institution en général. (...) moi j'en ai eu deux cette année où y a pas eu de moyen, euh, de rentrer dans la réflexion »

« Après y a l'enfant qui refuse de parler par provocation. Voilà, ça c'est autre chose, et là en général moi j'élève la voix et leur dis voilà tu veux pas me parler moi je vais rester jusqu'à ce que tu me parles tant que tu ne veux pas me parler moi j'ai tout mon temps avec le risque derrière, que l'enfant ne lâche pas, hein ». (Clotilde)

Clotilde prend le **risque d'une confrontation**, qu'elle juge à ce moment nécessaire pour avancer dans l'accompagnement avec l'élève, puisque celui-ci devient impossible. L'attitude bienveillante ne permettrait plus d'accompagner, et pour repousser les limites que Cifali (1999) attribue à la « *certitude du bien* » (p.30), la professionnelle affronte les aspérités de la rencontre.

C'est la même démarche qu'entreprend Hervé lorsqu'il rencontre un élève qui se réfugie dans le conflit perpétuel avec les autres :

« Moi je suis persuadé que de temps en temps, allez si j'osais, j'allais dire, il faut les déstabiliser sur leurs, sur leurs certitudes. Voilà, quand ils sont persuadés qu'ils sont dans leur haine, faut aller... »

Respecter l'élève dans son individualité, donner de la valeur à sa personne, cela nécessiterait ainsi de ne pas nier l'agressivité ou la violence qu'il peut manifester, mais de s'y opposer ouvertement pour déranger son schéma habituel de fonctionnement. L'acceptation inconditionnelle de l'autre ne réduit pas l'éducateur à une compréhension empathique. Pour l'aider à modifier son comportement, celui-ci doit permettre à l'élève de passer par *« de multiples déséquilibres et rééquilibrations »* (Piaget, 1937/1977, p.302) sur le plan cognitif. Comme le dit Hervé, *« il faut prendre une autre porte d'entrée »*.

La reconnaissance de la valeur de l'élève se traduit dans un discours sur l'élève qui fait référence à une éthique du *care* (Noddings, 1988) :

- le souhait **de forger des attentes positives** pour l'Autre ;

« Il y a aussi cette exigence, c'est-à-dire ne pas, ne jamais laisser tomber, voilà. (...) Moi je leur dis toujours le rêve au-delà de la montagne, voilà » (Valérie)

« essayer, enfin, de les valoriser, de leur montrer qu'ils savent faire des choses mais pas toujours hein ! (Clotilde)

« moi c'est ce qui me plaît beaucoup : nous on a trois ans pour vous mener au bac professionnel, voilà, on va tout faire pour. » (Carine)

« il faut que ça reste quelque chose de positif et toujours bienveillant, même si au départ j'avais des remontrances à faire ou un recadrage de l'élève, d'accord ? » (Sarah)

« le but c'est de sortir quelques éléments pour essayer de décoder un petit peu ce qui se passe, ce qui se joue. » (Pierre)

« en tout cas j'essaie toujours de revoir l'élève pour savoir s'il est satisfait, si... » (Sarah)

- **l'attention nouvelle et valorisante accordée** à la vie de l'élève, à ses activités :

« il se rend compte que c'est une personne importante quoi ! Et que ce qu'il fait à l'atelier relais, ça m'intéresse et surtout c'est important, euh, pour la suite de l'histoire, de son histoire. » (Sarah)

« Ils aiment qu'on s'intéresse à eux, je trouve hein ? C'est humain, quoi, c'est ! Et heureusement qu'il y a la relation humaine, sinon [rires] ils viennent ils rentrent ils se badgent et, non mais voilà ! » (Elena)

« cette année ça explose, les stages d'observation : j'ai envie de voir ça ! J'ai envie de voir ça, je ! Voilà, et c'est génial ça, que les élèves ne se sentent pas enfermés dans une filière aussi. » (Valérie)

« il y a des parcours de vie c'est dur quand même hein ? » (Brigitte)

« Il y a quand même une pression importante par rapport à la réussite » (Bruno)

Weigand et Hess (2007) parlent de « **l'orientation aveugle** » (p.8) du pédagogue à l'égard de l'élève : cette disposition traduit une capacité à se concentrer à la fois sur les besoins du moment et sur les possibilités non encore identifiées du sujet qui dispose d'un droit individuel au développement et à l'autoréalisation. Il en résulte une acceptation de ne pas comprendre l'autre et la capacité à continuer son chemin d'éducateur malgré sa résistance au changement. Ainsi les C.P.E. reconnaissent que leur propre action éducative peut être limitée.

- **L'acceptation de ses propres limites d'éducateur** face au devenir de l'élève :

Ce sentiment évoque l'idée d'une **rencontre sur le chemin de l'éducation**, et non d'une volonté de formater des élèves conformément à des attentes préétablies.

« il y en a quelques-uns, très peu, mais où on sent qu'il y a rien ils sont en refus total de alors euh soit de la personne qui est en face d'eux soit de l'institution en général. » (Clotilde)

« en tant que C.P.E. on n'est pas toujours armés tu vois ? On peut sentir, on peut, mais après quels outils, là pour le coup, utiliser, et comment aider le gamin ? Là... » (Muriel)

« Alors : ils m'écoutent...(…) Ils réagissent...(…) Après, est-ce que j'ai fait entendre ? Pas toujours. Ils m'ont entendue. (...) Mais c'est pas toujours suivi d'effet. Écoutés, je pense qu'ils se sentent écoutés, après je ne suis pas persuadée que tous se sentent compris. » (Carine)

« Je reste plus à ma juste place. (...) Au départ j'avais tendance à vouloir être l'assistante sociale, la psychologue, l'infirmière, la mère, euh, tout quoi, parce que c'est tentant, ce sentiment un petit peu de toute puissance, et puis c'est hyper valorisant d'avoir l'impression de faire quelque chose de bien, d'aider un gamin, et tout ça. Sauf que avec le recul (...) eh bien justement je me suis rendue compte que les enfants je les avais pas rendus autonomes. » (Clotilde)

Les C.P.E. assument le fait que la relation ne puisse pas s'établir avec un élève. L'essentiel est d'essayer d'agir, de trouver un relais si nécessaire. Leur action s'inscrit dans un **processus qui ne dépend pas uniquement de leur propre intervention**. C'est dans une acceptation de « *l'impossibilité de savoir* » (Lerbet-Sereni, 2006, p.3), « *impossibilité de savoir ce qui chez l'autre opère comme ceci ou comme cela* » (Ibid.), que le C.P.E. reconnaît l'autonomie de l'élève.

« *Parce que parfois ça se passe pas avec nous, ça peut se passer avec quelqu'un d'autre ! Ou alors ça se passe pas et puis c'est pas le bon moment, hein, c'est pas grave non plus hein ?* » (Elena)

« *Alors maintenant je sais accepter l'idée que, j'arrive à accepter l'idée que ça se fera pas ici.* » (Sarah)

« *Après y'a des gamins qui sont, qui sont bloqués, je t'ai dit quand ça se percute après, toutes ces problématiques enfin persos, donc des fois, eux-mêmes et nous on n'arrive pas à savoir pourquoi il y a ce blocage.* » (Pierre)

« *Bon parfois on se trompe aussi, hein, je veux dire c'est pas toujours évident d'arriver à cerner aussi les élèves.* » (Bruno)

« *mais voilà, elle sait, quand même, qu'on est là, qu'il y a l'infirmière, l'assistante sociale, on lui dit, chaque fois. Voilà, puis là, on n'a pas pu l'aider plus que ça,* » (Brigitte)

Cela demande une force, physique et intellectuelle : **l'engagement dans la relation** a un coût. Il peut être empêché aussi, par les contraintes de l'établissement.

« *il faut être en bonne santé, il faut être, bien dans ses baskets, dans sa tête, enfin il faut être costaud quand même, hein ?* » (Valérie)

« *quand t'es installé, peut-être que le souci de l'organisation il est moins urgent quoi, tu vois ?* » Pierre

« *Moi je pense que si tu veux faire CPE, c'est que tu as déjà l'intérêt euh... Tu as un intérêt pour les autres et pour les enfants et tu as le souci de ce qu'ils vont devenir et tu veux vraiment les accompagner.* » (Sarah)

Valeur accordée à la complexité de la situation de l'élève : l'approche multidimensionnelle

La vision complexe de l'élève et de son vécu, exprimée par les C.P.E., rend compte d'une approche multidimensionnelle de l'éducateur : **la prise en compte des différentes dimensions du sujet**, qu'elles soient affective, sociale ou familiale, **l'évocation du travail en**

équipe et de la **sollicitation de personnes ressources**, sont des indicateurs d'une vision globale de l'élève dans le discours des C.P.E..

« à l'issue de ce bilan mi- trimestre, je vais convoquer et recevoir, seule ou avec le professeur principal tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce soit. Soit scolaire, soit disciplinaire, soit, autre, tout ce qui m'est signalé, donc je mène cet entretien, seule ou avec le professeur principal, et donc je reçois l'élève, et sa famille. » (Carine)

« Donc ça va être ça, essentiellement, des questions, d'abord sur leurs résultats, sur ce qui fait que ça marche ou marche pas, et après en fonction des réponses eh ben ça oriente un peu, oui effectivement, quand euh... (...) Les conditions de travail à la maison, la famille, euh, leur, l'histoire de, leur historique, quoi, comment, comment ils ont vécu l'école » (Elena)

« on va piocher sur des choses, euh, qui sont pas de l'ordre du scolaire justement, en essayant de leur trouver des centres d'intérêt ». (Elena)

« On a parlé de ce qu'il avait fait pendant les vacances. » (Muriel)

« En fonction des, des, des gamins, et ce qui est de nature à avoir une influence sur la scolarité, hein ? Parfois c'est, c'est du champ personnel, des fois ça peut être du champ sportif, ça peut être... Je prends ces gamins que je connais. Les gamins qui ont une activité sportive intense et qui le lundi, arrivent... » (Hervé)

« Après ça se mélange avec cette période aussi d'adolescence, où, où on ref..., on peut tout mélanger, enfin, ils peuvent tout mélanger, à savoir aussi peut-être les difficultés personnelles, difficultés familiales, euh... » (Pierre)

Les différents champs de la vie de l'individu sont tous importants car les relations éducatives engagent des situations humaines toutes singulières. Les C.P.E. semblent bien s'inscrire dans une perspective d'éthique du *care* en prêtant une **attention particulière à des détails inexplorés de la vie de l'élève** (Noddings, 1988, p.223), qui leur permet de se renseigner sur les besoins des élèves et leurs habitudes de travail :

« une fois que tu as intégré qu'il y a un élève après, qui vit dans un environnement, et que dans cet environnement, y'a quelque chose qui le fait souffrir, parce que c'est de l'ordre de la souffrance, hein ! (...) En sachant que, le fait effectivement de savoir que l'élève vit dans un milieu permet effectivement une analyse quand même, beaucoup plus rapide, parce que, ça va très vite, hein ! » (Valérie)

« les conditions qu'il a ; est-ce qu'il a une chambre à lui, est-ce que on peut l'aider à la maison, ou pas l'aider. Alors on a des élèves qui ont des profs qui viennent à la maison, on en a qui n'ont même pas un bureau à la maison. Donc on va pas proposer la même chose effectivement » (Elena)

Cette vision complexe a des incidences pratiques sur les **modalités de travail collaboratif** : les C.P.E. ne conçoivent pas de travailler seuls. Ils font appel aux personnes ressources lorsqu'un regard expert est attendu ; ils croisent leurs informations avec celles des enseignants et autres acteurs de l'établissement, pour mieux comprendre les situations d'élèves. Ils s'appuient sur leurs assistants d'éducation (A.E.D.) qui sont proches des élèves dans leurs tâches quotidiennes. Ce travail en équipe va de soi pour l'ensemble des C.P.E. ; il n'est ni une contrainte ni une gageure. Il est étroitement articulé aux actions d'accompagnement de l'élève.

Nous pouvons mettre en évidence plusieurs niveaux de travail en équipe qui répondent à une vision complexe de l'élève.

Ce peut être une **demande adressée aux collaborateurs** pour exercer une vigilance particulière sur le comportement des élèves, ou pour apporter un regard expert sur la situation d'un élève. L'entrecroisement des regards contribue à l'accompagnement de l'élève. Ici c'est le C.P.E. qui s'adresse aux autres acteurs de l'établissement.

« Après si c'est, si c'est des choses plus compliquées par exemple je l'envoie vers l'infirmière pour des problèmes de santé, ou de sexualité, ou je sais pas, euh c'est soit ça va bien passer avec l'infirmière et c'est elle qui va gérer derrière mais elle va me tenir informée de ce qui s'est passé, euh, voilà, » (Clotilde)

« Un, il y a les éléments classiques de connaissance de, j'allais dire administratif, mais ça c'est administrative, au niveau familial, leur dossier. Après y'a des éléments qu'on peut percevoir par des collègues enseignants, notamment en participant au conseil de professeurs à mi trimestre. Et après y'a mon regard. Moi j'aime bien, dans les moments notamment entre midi et deux, naviguer un peu de partout. Donc les observer. » (Hervé)

« à l'issue de ce bilan mi- trimestre, je vais convoquer et recevoir, seule ou avec le professeur principal tous les élèves, euh, qui ont des difficultés, de quel qu'ordre que ce soit » (Carine)

« Donc j'ai dit aux surveillants, vous donnez un coup d'œil, parce que moi quand je les croisais pour s'entraîner ils étaient tous là. Vous regardez à table, ou autre, donc moi je suis monté deux fois. (...)Donc je leur demande de collaborer sur quelques dispositifs, voilà, et surtout d'être observateurs, voilà. » (Hervé)

« Après je l'ai orienté vers d'autres, vers d'autres collègues, quoi, vers la C.O.P. qui fait aussi un travail de suivi, voilà, mais je continue à le voir, lui par exemple. » (Elena)

Cette collaboration se fait également dans le sens d'une **sollicitation du C.P.E.** par d'autres membres de la communauté éducative :

« Ça peut être à la demande d'élèves, ça peut être à la demande d'un enseignant qui a remarqué un comportement. Ça peut être à la demande d'une équipe pédagogique après une réunion mi- trimestre » (Valérie)

« Et après c'est beaucoup d'élèves orientés par les enseignants, aussi, c'est un travail avec les professeurs principaux, beaucoup ; c'est essentiellement ça, même, je dirais. » (Elena)

« les convocations d'élèves elles sont souvent initiées, euh... par le contexte classe, donc en l'occurrence un collègue (...) d'un souci de comportement ou d'un souci de difficulté scolaire importante ou alors d'une attitude, (...) quelque chose qui sort un petit peu on va dire de la norme des élèves qui font leur chemin etc. » (Bruno)

« le départ, ce qui est essentiel pour moi c'est un travail de collaboration étroite avec les professeurs principaux. Avec les collègues en général hein, parce que évidemment c'est pas que le professeur principal qui va m'interpeller sur une situation ! » (Brigitte)

« ce que je dis quand même toujours aux collègues, évidemment quand on est CPE, c'est qu'on est à leur disposition, et que, hein, on est là pour essayer de débloquer des situations. Alors bon, si on m'interpelle sur une situation, alors là je vais recevoir l'élève, essayer de discuter ; ça peut être à différents niveaux, pas que sur la scolarité, mais aussi sur, j'allais dire sur sa situation personnelle qui peut être difficile, il y a un premier contact, donc on va discuter, tout ça. » (Brigitte)

Le système constitué par **la relation CPE ↔ élève** est donc très ouvert sur son environnement : il peut naître d'une demande extérieure, même si la relation de suivi existe potentiellement, de par les responsabilités statutaires des C.P.E. ; la relation elle-même peut créer des besoins d'ouverture vers l'extérieur et donner naissance à des collaborations professionnelles.

Ces échanges qui se créent entre CPE et autres acteurs de l'établissement vont donner lieu à **des régulations nouvelles pour le C.P.E.** Dans des situations d'entretien mené à deux voix (C.P.E. et professeur ou C.P.E. et assistante sociale par exemple), ou de partage d'informations confidentielles à propos d'un élève, il est confronté à une grande **part d'inconnu**, celle de l'interaction avec l'autre adulte impliqué dans la situation. Il existe alors davantage d'incertitude sur la maîtrise de la relation d'accompagnement de l'élève.

« Et même la finalité de l'échange, ce qui s'est décidé au terme de l'échange, c'est pas du tout ce qu'on imaginait et, bon, voilà quoi, pour le coup voilà c'est un type d'échange parfois, c'est plus frustrant qu'efficace, voilà, il faut aussi s'adapter. » (.)« C'est vrai que c'est la difficulté ça, au cours de l'échange de voir que, ce que dit le collègue ou la collègue, bon...(...) c'est pas facile, ça. C'est pas facile ! Et là on regrette de pas être tout seul [rire]. (Sarah)

« on a l'observatoire c'est bien, on en a à peu près un par mois, donc c'est déjà pas mal. Ça permet de reprendre un peu les cas et d'en rediscuter. L'infirmière est pas toujours là mais elle essaie de s'y trouver, enfin...Donc si tu veux, ce qui manque, c'est comment on partage après toutes ces infos et comment on travaille après autour de l'élève en équipe » (Valérie)

« il y a des enseignants entre guillemets, il n'y en a pas beaucoup, mais y en a certains qui peuvent faire une fixette sur l'élève aussi, hein ? » (Brigitte)

La **notion de rôle** est fréquemment évoquée dans le cadre de cette collaboration : dans un entretien avec un élève mené à plusieurs, chacun endosse le sien, parfois en s'y préparant à l'avance.

« on se donnait aussi des rôles pour revenir sur les rôles, et avec un collègue, on était alors lui (...)Mais ça sous-entend quelqu'un avec qui on échange relativement bien, un collègue avec qui on échange relativement bien, qui a une conception aussi de, bon c'est pas systématique quoi. » (Bruno)

« Par rapport aux entretiens notamment, avec la collègue AS, on est à un tel degré de partage, je dirais que, [rire] on s'attribue parfois les rôles quand on sait, quand on connaît certaines situations, soit c'est elle qui va commencer l'entretien, et puis elle me demande à moi d'arriver ensuite, d'intervenir, ou parfois on inverse, et c'est moi qui, euh... cueille un petit peu les parents, ou le gamin, qui ensuite dirige vers elle. (...)Donc on fait régulièrement ce genre de, d'entretien à deux. Et c'est vrai que parfois c'est moi qui endosse, pas le mauvais rôle, c'est pas ça, mais qui annonce quand même, ben que non, non c'est pas possible. (...) Oui, alors, et elle ensuite elle arrive pour parler de l'aide qu'on peut mettre en place, de ce qu'on peut proposer à la famille. » (Muriel)

En racontant leurs modalités de travail en équipe, les CPE définissent leur position dans l'établissement : nous retrouvons l'idée d'une **posture « entre-deux »** exprimée dans notre problématique. Dans certaines situations conflictuelles, elle permet au C.P.E. de se positionner comme médiateur entre l'élève et le professeur, par des expressions propres à chacun.

« Et quand bien même un élève qui ne voudrait pas me parler du tout je pourrais quand même assurer un suivi sur lui, voilà en me contentant d'être quand même l'intermédiaire, le ré-orientateur, enfin je sais pas trop comment on peut dire, mais euh, je pense. » (Clotilde)

« Le passeur de relais, oui voilà, je pense que de toute façon je sais que les informations auront toujours besoin de passer par moi » (Clotilde)

« moi je ressens, là, le métier de CPE comme une courroie de transmission entre les différents partenaires. » (Muriel)

« Alors tu peux avoir un collègue qui est en lutte, hein ? Avec un gamin, et qui, avec qui, ça passe mal, mais de faire cette médiation, moi je trouve que ça apporte beaucoup. »
(Muriel)

Valeur accordée au statut de l'accompagnant dans la relation éducative : la notion de cadre

Certains éléments de discours nous informent sur le positionnement d'autorité éducative du C.P.E., apte à concilier le recours à la règle avec l'instauration d'un cadre protecteur inspirant la confiance. Nous avons rassemblé dans cette catégorie les unités de sens des discours qui indiquent ce positionnement d'une autorité relevant de l'*auctoritas*, et de son rapport avec la *potestas* (Prairat, 2012b, par.3-4).

Les CPE abordent clairement leur **positionnement d'adulte responsable** en référence à des règles et à un cadre délimité qui participent selon eux d'une **bienveillance éducative** : l'asymétrie du dialogue éducatif est assumée, l'autorité fait appel à des règles protectrices et s'illustre par un faible recours au pouvoir de punition. Ce rapport au cadre constituerait ainsi un préalable à l'adoption d'une posture d'accompagnant (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]) : c'est la **figure du guide** qui apparaît ici, garante du maintien d'une orientation fixée dès le départ.

« poser le cadre, de bien rappeler, voilà, ce qu'on est nous, dire voilà, là tu es à l'école, donc tu sais que, et leur rappeler aussi l'objectif » (Brigitte)

« je crois même que je dois être celle dans l'établissement qui met le moins d'heures de retenue (...) ils m'obéissent quand même facilement. Il suffit que j'entre dans la permanence tu vois, (...) Y'a le silence qui se fait, mais en même temps, je fais des choses, tu vois, j'anime la formation des délégués » (Muriel)

«Enfin c'est de la démagogie de croire que... D'aucuns y verront une démarche d'école autoritaire, mais je pense que, si y'a pas de cadre tu peux pas être crédible. (...) Oui, avec l'expérience, je pense qu'un CPE qui fait ce métier, il sait que si tu ne structures, pas, les gamins ne viendront pas installer une relation de confiance. T'es en confiance quand tu connais le cadre. » (Hervé)

« Le cadre il arrive assez brutalement avec des élèves effectivement qui sont dans une démarche, un peu à la marge de voilà, on a un comportement pas adapté, le rappel, moi j'utilise beaucoup le règlement intérieur et puis le corollaire, les lois, le système légal, voilà, référence aux lois, référence au respect d'autrui, etc. » (Bruno)

« quand je suis plus directive, c'est pour essayer de leur faire comprendre que stop, voilà, qu'à un moment donné c'est, c'est son comportement qui fait qu'il est là, aujourd'hui, ou qu'il est puni, c'est un moment donné, c'est quand je sens qu'il n'arrive pas à passer ce cap-là, il reste enlisé dans une espèce de victimisation »
(Clotilde)

« Et ne pas avoir, comment dire, ne pas avoir peur, c'est-à-dire il faut, entre guillemets hein, être une référence quand même, comme un enseignant ! » (Valérie)

« Tu vas les accueillir, alors selon les situations, si ce sont des élèves exclus, là c'est pareil. Donc il faut arriver à comprendre, parce que à un moment donné, voilà, quand t'es sorti du cadre, délibérément ou pas, ben ... il faut arriver à lui faire dire ce qu'il en pense, et puis surtout comment il pense faire après pour réintégrer aussi, donc sa place, quoi. » (Pierre)

Si le cadre est bien établi et nécessaire à l'instauration d'une relation de confiance, il peut s'assouplir en fonction de la situation, à partir du moment où il empêche la relation d'évoluer. La **figure de l'accompagnateur** peut entrer en scène, et prendre le temps de l'explicitation avec l'élève : le C.P.E. va échanger avec lui pour lui permettre de construire son chemin. Ce sont des moments différents qui se construisent dans la situation d'accompagnement, qui se créent entre la commande sociale et la personnalité de l'éducateur (Weigand et Hess, 2007, p.168).

« Oui, ben voilà, il y a eu une petite situation de crise, donc il faut, bah, souffler, gérer, donc lui expliquer qu'il risque quand même d'y avoir des sanctions, c'est fort possible, et que quand même le mettre toujours en perspective en disant, ben, de toute façon, il va falloir que tu continues. » (Pierre)

« on lui explique que, à un moment donné on met beaucoup de choses en place pour lui, mais que on ne peut pas non plus tout accepter. Et que, quand, après ils l'entendent, hein, y'a des moments où on fait la morale pour les faire avancer, et y'a des moments où, voilà, c'est par, euh. » (Elena)

« Alors je leur dis, hein, c'est pas parce que je ne suis pas d'accord avec ce qui vient de se passer, que je vous rappelle les règles et qu'il y a eu dysfonction que je vous manque de respect ! Au contraire je vous respecte parce que je vous le rappelle (...) C'est souvent vécu en écho à la culpabilité, ou, comme quelque chose de, la loi qui fait mal. Alors on reparle de la loi. » (Valérie)

« Souvent, euh, toujours, toujours, le cadre des fois on l'applique plus ou moins fermement parce qu'on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris. » (Clotilde)

« au début j'ai plutôt une approche, où d'abord y'a le cadre et après petit à petit on échange, avec les élèves je préfère partir comme ça pour après lâcher un petit peu avec certains, puis parler. » (Bruno)

« Donc moi, c'est, la posture c'est ça : ce regard aussi un peu de bienveillance, c'est de les mettre quand même aussi dans ces conditions-là, donc pour sortir quelque chose. » (Pierre)

En effet le cadre imposé par l'établissement peut apparaître comme une contrainte, ou montrer des limites dès lors qu'il est appliqué de manière arbitraire voire injuste. Les C.P.E. peuvent accepter de jouer ce **rôle de garant du cadre**, tout en étant conscients du sentiment d'injustice que peut ressentir l'élève. Nous avons envisagé¹¹⁶ l'impact des **représentations sociales du métier** sur sa pratique effective et les résistances au changement qu'elles produisent non seulement dans l'environnement de travail mais chez ses acteurs eux-mêmes. Nous percevons dans les discours de C.P.E. qui endossent le rôle de gardien d'un ordre social dans une sorte de jeu théâtral, les réminiscences du surveillant général pourtant considéré comme une figure dépassée du système éducatif. Dans ce rôle- là, il n'est plus question d'authenticité mais davantage de loyauté.

« Mais je pense que dans une collectivité, dans une... faut quelqu'un quoi. Il faut quelqu'un ! Et j'accepte quand même. Même si profondément moi je ne suis pas du tout d'accord avec cette image et cette conception de notre boulot mais, je pense parfois, il faut ce personnage un peu d'autorité qui n'est pas tout le temps agréable. Les élèves s'y attendent et je pense qu'il faut jouer ce rôle aussi, mais pas que. »
(Bruno)

« parfois dans certaines situations, notamment lors de conflits avec des enseignants, je pense qu'ils ont raison [rires], intérieurement. Dans certains sentiments d'injustice etc., et au départ je pouvais leur dire, mais maintenant je ne le fais plus parce que cela ne rend pas service. Quand bien même c'est la vérité, ils se doivent de respecter l'adulte » (Clotilde)

« on va dire quand je suis dans la posture du, tu vois du, du surveillant général, une image, j'ai aussi une posture particulière. Je sais que je peux faire peur aux élèves. Je le sais et j'en use, mais j'en abuse pas. Et là en revanche, c'est parfois, c'est joué, c'est sur-joué des fois aussi, hein ! (...) C'est pas le bureau et juste le bureau et ma posture de CPE qui me donne la force de te parler maintenant, c'est juste en tant qu'individu que je te dis les choses parce que toi aussi en tant qu'individu et pas en tant qu'élève quoi ! Et aussi en tant qu'individu tu n'avais pas à faire ça. Et c'est quelque chose, que je fais, que je peux faire tout le temps, et pas forcément que dans mon boulot ! » (Sarah)

« Je dis là, ça se passe bien, mais demain si j'ai quelque chose à vous dire qui est pas forcément agréable, je le dirai aussi. Et j'aime bien varier un petit peu la façon d'échanger avec les élèves. Voilà, qu'ils s'attendent à ce que ça puisse bien se passer, d'ailleurs dans beaucoup de cas je leur dis, je dis on n'est pas là pour, au contraire ! Mais ça peut aussi se passer de manière plus rugueuse et je le ferai encore une fois dans la composition. On nous étiquette quand même à ce rôle de surgé, qui n'existe plus, qui n'existe plus ! » (Bruno)

¹¹⁶ Voir Supra Chapitre 6.3.

Mais le cadre n'est pas seulement constitué du règlement en vigueur dans l'établissement : il résulte d'un mode établi de **fonctionnement pédagogique** du C.P.E. avec ses élèves, empreint de l'éthique du professionnel. C'est ainsi qu'il peut être rassurant et qu'il ouvre la voie vers un changement pour l'élève.

« Tu vois, je peux pas, euh, recevoir juste un gamin pour lui dire, voilà, t'as telle sanction, parce que t'as fait tel truc, où on n'a pas évoqué, on n'a pas décortiqué, comment on aurait pu régler autrement. Euh, enfin, pour moi, si c'est juste poser une sanction pour poser une sanction, ça, j'en vois pas l'intérêt. C'est pas comme ça que je conçois en tout cas le, le métier. » (Muriel)

« quand je dois entrer dans l'intime, là encore, je pose un pré-cadre. Je leur explique que j'ai pas de, je ne suis pas soumise à un secret professionnel mais à un devoir de réserve, que si « on rentre vraiment dans de l'intime, euh, ils sont libres de s'arrêter au moment qu'ils souhaitent, de ne pas aller avant, voilà, et que si, selon ce qu'ils ont envie de me confier, c'est à eux de me dire s'ils souhaitent ou non en faire état et auprès de qui » (Carine)

« il me semble que tu établis du coup une relation de confiance qui permet à l'autre, qu'il soit d'ailleurs adulte ou élève, hein, de se confier... » (Muriel)

« L'idée c'est quand même aussi de les remettre un petit peu sur leurs rails et ça c'est important aussi de le faire. Oui, la mise en confiance mais, comment dire, sans perdre de vue, enfin c'est pas pour être intrusif, être... le problème je veux pas les mettre mal à l'aise. » (Pierre)

Ce sont ensuite des éléments caractéristiques d'un agir professionnel, qui se dévoilent dans les discours. C'est en faisant le récit de situations précises, toutes singulières, que les CPE interrogés ont dévoilé des principes d'action, des procédés mis en œuvre durant leur entretien avec l'élève.

Des savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec l'élève : le processus de co-construction.

Nous avons relevé ici des unités de sens relatives aux moyens d'actions favorisant l'autonomisation de l'élève : avancer dans la relation par co- construction, questionner progressivement, inciter le sujet à participer au diagnostic de sa situation, à énoncer des propositions sur son devenir, l'associer aux prises de décision. Les C.P.E. s'inscrivent là dans une **posture de « compagnon »** (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]) en partageant avec l'élève la recherche de solutions à sa situation. C'est une démarche qui semble procéder par étayage, par laquelle ils soutiennent la réflexion de l'élève et lui apportent des éléments concrets destinés à la jalonner.

« le sens, enfin le but de l'entretien c'est de faire comprendre pourquoi on est là et d'en ressortir avec quelque chose en plus quoi, d'avoir appris quelque chose en gros, euh, ou d'avoir progressé dans, dans la réflexion quoi. (...) Mais vraiment mon truc à moi, moi, c'est comprendre, enfin qu'il comprenne ! (...) Oui voilà, qu'il comprenne » (Clotilde)

« S'il me donne l'autorisation je vais le faire, et s'il me donne pas l'autorisation, bon, j'essaye de revoir le prof principal...tu sais sans brusquer les choses, mais voilà, après je lui dis tu essayes de voir, une autre approche, enfin bon. » (Brigitte)

« Il faut toujours quand même proposer quelque chose ; qu'ils ressortent avec l'impression qu'il s'est passé quelque chose. Parce que s'ils ont juste parlé et puis ça a servi à rien, euh... (...) J'essaye de voir si à chaque fois je fais ça. Mais euh, il faut que quand ils ont laissé la parole, quelle qu'elle soit, il se passe quelque chose. » (Elena)

« Alors, pour la ponctualité, euh, d'abord on essaye de comprendre ensemble la situation. » (Valérie)

« on cherche une solution ensemble. » (Carine)

« c'est à lui de travailler, de réfléchir et c'est comme ça qu'on est vivant. Enfin il me semble ! » (Valérie)

« c'est-à-dire qu'il faut l'amener parce que évidemment tu peux pas dire à un gamin, euh, toi, tu, t'as besoin de voir un psy, quoi ! » (Pierre)

L'enjeu est aussi d'enrôler l'élève dans l'accompagnement, c'est un autre principe de l'étayage, auquel participe également la **figure de l'accompagnateur** lorsque la parole du C.P.E. vise à soutenir la motivation de l'élève.

« Que tu réussisses scolairement mais aussi qui sois quelqu'un de responsable, voilà qui puisse savoir réfléchir, prendre des choses en main, déjà, leur dire. » (Brigitte)

« pour essayer de, de, eh ben de leur donner des clés, des pistes, pour subir, quoi ! » (Carine)

« l'idée c'est que les solutions, elles viennent d'eux, tout du moins qu'ils aient l'impression que ça vient essentiellement d'eux. Que la solution elle s'impose le moins possible à lui (...) Mais, mais je pense qu'effectivement l'élève qui interpelle un CPE, il a aussi envie d'être aiguillé quoi, » (Bruno)

« Mais tous ces moments que je passe avec lui, je le ramène toujours à ce projet d'orientation qui demande à la fois qu'il avance, qu'il progresse dans l'acquisition de ses compétences, et aussi qu'il ait sur son bulletin des appréciations plutôt positives, voilà. Donc je le décourage pas en lui disant : il en va aussi de ta volonté de, de renvoyer quelque chose de positif de ta présence en classe, quoi ! » (Sarah)

C'est la **singularité de chaque enfant**, de chaque jeune, qui va influencer sur le déroulement de l'entretien. Le C.P.E. s'adapte sans cesse à la relation, car celle-ci évolue en fonction de la réaction de l'élève, de la progression de sa situation. C'est aussi le moyen de donner de nouvelles clés à l'élève pour surmonter ses difficultés.

« Il faut sentir aussi quand, quand ça leur appartient, ou des choses un petit peu lourdes. Je suis pas là pour tout savoir, quoi je, je, juste qu'ils me donnent un petit peu des clés pour que je puisse aussi les aider ! » (Pierre)

« le but c'est de les amener à l'autonomie et progressivement, là les objectifs se transforment en fait hein ? C'est voilà, euh, on va espacer les entretiens ; comment tu peux faire sans l'adulte ? » (Clotilde)

« c'était pas forcément quelque chose de grave, mais sans que ce soit moi qui lui dises, bon allez, c'est pas grave, hein ! Tu vois, c'était pas lui dire ça, non plus... (...) C'est de lui faire prendre conscience. Déjà pointer toutes les choses qui n'allaient pas selon lui. Pointer toutes celles qui vont bien aussi. » (Muriel)

L'objectif est de faire avancer la réflexion autour du projet personnel, par un questionnement progressif sur le mode de l'explicitation qui amène l'élève à une activité réfléchissante sur son propre vécu (Vermersch et Maurel, 1997, p.254)

« Donc j'essaie déjà de les, de lui demander, d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ? (...) On essaie un petit peu de, de débroussailler, comme ça (...) je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine. Qu'est-ce que tu en penses, où est-ce que tu peux t'améliorer ? » (Muriel)

« on est à deux sur la question, l'élève et moi, et on essaye de comprendre. (...) il faut que l'élève sente la ligne, quoi, le sens, hein ! » (Valérie)

« Moi le but de l'entretien, c'est quand il a compris, oui, qu'il formule tout seul. (...) lui dire dans cette situation qu'est-ce que tu vas faire ? Comment tu vas faire ? Comment toi tu penses que tu pourras gérer la situation pour que ça finisse mieux ? Si c'est, euh, un enfant qui vient pour un problème de, de harcèlement, et qui en a souffert, voilà, comment tu, comment tu pourras faire si un jour tu te retrouves dans cette situation-là » (Clotilde)

Ce cheminement se traduit également par **un rapport au temps différent**, par la prise en compte d'une nécessaire maturation de l'élève et l'absence de précipitation, en dehors des cas d'urgence :

« même pour les enfants qui sont trop submergés je leur propose de différer » (...) l'entretien qui prend un bout de temps, où on prend le temps de se poser, de réfléchir, et euh d'essayer de poser des objectifs aussi, euh quand ils sortent du bureau quoi, ça c'est peut-être cinq par jour, quoi » (Clotilde)

« Après, comme je dis : écoute, tu as l'infirmière, l'assistante sociale, on se revoit après, après on en reparle dans 4 jours, tu vois un peu ce que tu as décidé, euh, voilà. » (Brigitte)

« Je pense qu'il faut que ce soit concis, enfin moi je le conçois comme ça. Et si certains, c'est la difficulté, c'est à nous de décider aussi l'élève qui a envie aussi que... voilà de prendre le temps de parler, à nous de déceler un petit peu, mais j'ai plutôt tendance à dire : on se revoit. Et si l'élève revient je sais que, il ou elle revient, mais pas faire durer, voilà. Un élève, j'ai toujours l'impression que pour lui c'est quelque chose de, comment dire, faut, ben faut pas que ce soit une forme de violence quoi, tout simplement ! » (Bruno)

« Donc lui, je vois qu'il revient, bon pour l'instant il n'y a rien de décidé mais régulièrement. » (Pierre)

« d'essayer sur des petites choses concrètes d'avancer doucement, en la revoyant, en essayant de voir si ça progresse en fait. » (Brigitte)

« la semaine qui suit, donc je vais le revoir, pour voir où ça en est. » Muriel

Par effet feed-back (ou boucle de rétroaction), la **démarche par co- construction**, en permettant à l'élève de prendre conscience de son comportement et de trouver les moyens de le modifier, va avoir un effet sur le rapport du C.P.E. à la sanction. Nous entrevoyons dans les extraits ci-après une prise de distance avec la tradition scolaire de culpabilisation et d'expiation de la faute (Prairat, 2001, p.58), un éloignement vis-à-vis de l'image du surveillant général chargé de faire appliquer le règlement par des décisions disciplinaires.

« S'il est bien conduit, vraiment éducatif, si le gamin comprend la faute qu'il a commise, est dans une démarche de réparation, ça ne sert pas toujours, tu vois, de mettre des heures de retenue, etc. » (Muriel)

« je suis un non partisan farouche de l'excuse voilà. (...) Ce que je leur dis souvent, des fois ils me disent je m'excuse. Je leur dis toujours : l'excuse, c'est pour un acte involontaire. (...) Moi je pars toujours du principe que, ils assument les actes, et si ça se fait naturellement, voilà, si le gamin, sans qu'un adulte dise quoi que ce soit, le gamin une heure après il va la voir, seul, en ayant pris conscience, ça me gêne moins. Que la structure dise, l'excuse fait partie de la reconstruction... C'est un peu pour se donner bonne conscience. » (Hervé)

Capacité à repérer les besoins de l'autre : attention particulière et disponibilité

Nous pouvons identifier dans le discours des C.P.E. les **éléments d'une éthique relationnelle** dans leur capacité à repérer les besoins de l'autre, **l'attention particulière** aux signaux envoyés, consciemment ou non, par l'élève.

« un regard différent des autres. (...) un regard attentif pour éviter le plus tard »
(Hervé)

« donc l'élève toute timide et toute renfermée, et donc on le sent bien hein, que depuis la seconde on lui a dit tu feras S ma fille, et qu'elle a deux en maths » Carine)

« Oui. Après ils viennent. Alors ils te disent au départ dans l'immense majorité, non, non, tout va bien. Allez, il faut être non prétentieux en la matière, mais dans la semaine t'es sûr que, ils demandent à te voir. » (Hervé)

« c'est quelqu'un qui a besoin, qui a besoin qu'on le remarque, alors voilà, de toutes les manières possibles, quoi hein ? » (Sarah)

« Quand tu observes les élèves dans la cour de récréation, déjà tu, tu les connais, tu sais déjà qui ils sont et, leur place dans le groupe et, enfin le corps parle, les relations parlent, les attitudes, tout. » (Sarah)

C'est la finesse du **souci de l'autre**, le sentiment de l'existence d'un besoin qui les invite à se mettre à l'écoute, face à l'attitude des élèves, à leur état physique. Les C.PE. exercent une vigilance à l'égard des manifestations de mal-être, qui leur permet de percevoir des signes d'une difficulté possible de l'élève. Nous percevons bien le sentiment d'affection relevant d'une attitude de *care* et défini par Noddings (1988, p.223) comme une bienveillance et une considération à l'égard de l'élève, une recherche de son bien-être qui devient prioritaire dans l'activité du C.P.E..

« Y'a des gamins, qui, j'en ai un là, qui a, bon, là tu vois la priorité pour le coup, ce gamin qui est pas du tout en échec mais il se retrouve dans une classe où il se sent mal à l'aise, il se sent tellement différent des autres. » (Pierre)

« il arrive chez nous, ben on le voit au teint, pas bien. » (Valérie)

« Mais, mais là, moi j'ai senti à un moment donné que ces gosses avaient besoin, voilà que ce soit officialisé pour elles aussi, il leur était bien arrivé quelque chose ce jour- là. (...) Finalement je me suis assise à côté d'elle et je l'ai prise contre moi, là tu vois, c'était. Je le fais jamais car t'as une distance à avoir, etc., mais il y a des situations où tu sens que le gamin, il va tellement mal, tu vois que, enfin moi je le sens comme ça ; pas seulement en tant que CPE, en tant que mère, hein ? » (Muriel)

« quand on fait ce qu'on veut, quand on veut, où on veut, c'est qu'on n'est jamais heureux. J'insiste sur le terme heureux. Voilà. J'insiste que là-dessus, je lui dis pas, tu dois obéir aux règles » (Hervé)

Cette attention implique **une disponibilité et une écoute privilégiées**. L'enjeu consiste aussi à déceler l'urgence ou la gravité des situations qui nécessitent l'intervention du C.P.E..

« tu sens qu'il vient chercher le, il vient chercher un petit appui quoi tu vois ? Mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi de le faire. Et puis je vois si c'est sérieux ou pas, urgent, voir ce qu'il y a derrière quoi, tu vois ? (Pierre)

« Donc, euh, si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite. » (Valérie)

« Y'a un peu les deux, du ponctuel, de l'urgence, du ponctuel lié à un besoin, j'sais pas des fois c'est tout simple » (Elena)

« ça va dépendre, est-ce qu'il y a une urgence, est-ce qu'il y a une difficulté essentielle, ou est-ce que c'est juste quelque chose de plus anodin, ou... » (Elena)

« l'élève qui est exclu du cours, il arrive chez nous, il est complètement à 380 volts, une température très élevée, un volcan prêt à exploser, et c'est limite, limite.» (Valérie)

« en fait j'ai pris la peine, j'étais submergée de travail, c'est pas grave, j'ai dit priorité à ça, (...) j'ai pris la peine d'appeler toutes les familles, ça m'a paru important. » (Valérie)

« Donc, euh, si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite. » (Valérie)

« tu sens qu'il vient chercher le, il vient chercher un petit appui quoi tu vois ? Mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi de le faire. Et puis je vois si c'est sérieux ou pas, urgent, voir ce qu'il y a derrière quoi, tu vois ? (Pierre)

La vigilance ne s'exerce pas seulement au hasard des rencontres. Les C.P.E. exercent une **veille éducative**, basée sur des indicateurs de vie scolaire et une organisation de leur travail quotidien qui permettent de recueillir des informations pertinentes.

« Bon les premiers indicateurs, c'est sûr c'est ça. La ponctualité, l'absentéisme, voilà. Les manières aussi de justifier les, les mots. Le contenu des motifs, enfin tout ça ce sont des choses, voilà. » (Valérie)

« On peut voir des départs l'après-midi : malade, fatigué. (...) Ou alors de refus d'affronter parfois un peu la difficulté qui va arriver au niveau scolaire. Donc : se sent un peu patraque, j'allais dire, vaseux... » (Hervé)

« Surtout pour l'alimentaire, enfin l'alimentaire ou certains comportements. Après ça peut être aussi les garçons, mais en règle générale, surtout les filles (...) Il part sans rien dire, tiens, pardon tu manges seul ? Ouais mais mes copains ils sont passés avant, enfin bref. Voilà » (Hervé)

« déjà le gamin, tu ne le fais pas attendre deux heures à l'extérieur, là. Si tu es en entretien déjà, tu sors pour t'apercevoir, si y'a pas des gamins qui t'attendent ou quoi. (...) C'est prendre en considération, l'être qu'il est, quoi hein ! » (Muriel)

« ce gamin tu vas l'observer pendant le temps de la demi-pension et tu vas regarder avec qui il est. Est-ce que c'est quelqu'un qui parle beaucoup avec ses camarades. Est-ce que c'est quelqu'un qui est plutôt euh, passif, dans l'écoute ? Est-ce qu'il subit ? Est-ce qu'il est là mais voilà, s'il est heureux, pas heureux d'être là ? » (Sarah)

« observer tout le temps, être attentif à tous les petits signaux, euh. Tu vois, il faut pas, n'attends pas qu'on te les amène, les signes, va les chercher ! » (Sarah)

Cette **attention au bien-être de l'élève** a des répercussions sur la conduite des entretiens individualisés comme sur le travail en équipe. En tenant compte des appréhensions des élèves, de leurs difficultés à se dire, ou simplement de leur manque de concentration, les C.P.E. peuvent déceler des signes qui nuisent au dialogue éducatif. Dans la relation éducative, la contrainte est stérile : nous nous situons là dans une logique de l'accompagnement qui s'éloigne du guidage. Nous sommes dans un **moment de la relation pédagogique** CPE – élève où il n'y a pas de contrôle du projet de l'autre, mais un projet qui se construit avec l'autre, avec son accord.

« Ya des enfants pour lesquels on sent qu'ils ne veulent pas parler parce qu'ils peuvent pas, à ce moment précis c'est pas possible, ils sont trop submergés soit par l'angoisse soit par la colère la peur, enfin plein de choses, donc moi dans ces cas- là, je leur propose d'aller faire un tour et euh de différer l'entretien carrément. » (Clotilde)

« Déjà ils sont moins interactifs, ils... On se rend compte, que c'est plus nous qui parlons, on parle, on parle. Eux ils sont moins dans l'échange, le regard est plus fuyant, hein, ils commencent à regarder par la fenêtre, ou bien il touche son sac, euh voilà, c'est des petits signes qui font que là on sent que, là ils décrochent » (Clotilde)

« alors là je ne le fais pas tout de suite au moment même parce qu'il faut que la mayonnaise elle retombe, le professeur est à fond, l'élève est braqué, donc, j'écoute l'élève, très bien, le professeur va venir après, très bien, et puis je propose quelque chose » (Brigitte)

« Donc certains bon, ont besoin de sentir que, y'a pas que la parole du CPE et que cette parole est relayée en termes de soutien etc., mais pour d'autres effectivement, y'a des échanges qu'on a eu, c'est resté entre nous, et si ils souhaitent ou si je vois que ça peut poser souci, bon je vais avoir une discussion avec l'élève » (Bruno)

« Et quand j'ai l'impression que, voilà vraiment là, on n'arrive à rien et que c'est trop et c'est pas productif et on n'arrive à rien, j'écourte, j'aime pas faire long, enfin je... » (Bruno)

« en fonction de ce que j'ai en face de moins, des réactions de l'élève, de sa problématique, parce que je les connais plus ou moins, encore une fois je vais pas ruer dans les brancards si en face de moi j'ai un gamin qui a une histoire trop lourde quoi, hein ? » (Sarah)

Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif : l'écoute active

En invitant les CPE interviewés à préciser le déroulement de leurs entretiens avec les élèves, ce sont des procédés favorisant le dialogue éducatif que nous avons pu relever dans leur discours : l'écoute, l'aide à la verbalisation, la reformulation, le recours à l'humour, les expressions imagées et métaphores. Les intentions d'action des C.P.E. se découvrent dans le récit de pratiques élaborées pour favoriser une relation dialogique fondée sur une discussion dialectique et la réflexion critique.

- **Des pratiques d'écoute** sont explicitées : elles impliquent un regard, une attention soutenue à la parole de l'élève, favorisée par une attitude silencieuse. Les C.P.E. créent les conditions de leur disponibilité, physiquement comme intellectuellement, en respectant les phases de silence nécessaires à l'écoute, en aménageant l'espace matériel de l'entretien.

« De toute façon, j'ai une posture qui fait que, je suis vraiment dans l'écoute, j'ai toujours un cahier ouvert devant moi, avec un stylo à la main, et le cas échéant je prends deux- trois notes, donc ils le voient bien que je les écoute. » (Carine)

« je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que, on ne me dérange pas, enfin voilà, ils sont là, je suis là, je les écoute, donc forcément je pense qu'ils le voient. » (Carine)

« la méthode c'est déjà parler peu pendant l'entretien. Faut écouter. Voilà. Ça c'est un principe. Faut écouter. C'est-à-dire, on dit un mot et le reste c'est pas à nous de parler, on n'a pas de conseil à donner, on n'a pas à porter de jugement, rien de tout ça. » (Valérie)

« Faut capter les mots. (...) à un moment donné on a quelques instants, un petit peu privilégiés, où justement on va leur laisser un petit peu cette liberté et c'est là où c'est intéressant qu'on parle un petit peu d'eux, et que, qu'on peut les aider comme ça. » (Pierre)

Il ne s'agit pas non plus d'une écoute inconditionnelle : nous discernons dans certains extraits une objection du C.P.E. au principe d' « *acceptation inconditionnelle* » (Jacobi, 1995, p.162)¹¹⁷, lorsque l'élève s'enlise dans son propre raisonnement, ou bien s'il dépasse une limite d'acceptabilité par la violence de son attitude.

« celui que j'ai vu, enfin je repense toujours à ce même là, vu, revu et revu, il y a certaines fois où l'écoute, pour moi elle n'est plus, elle sert plus quoi, elle... enfin pour lui en l'occurrence, à le conforter dans son raisonnement de : les autres m'en veulent, enfin les enseignants m'en veulent, etc. Donc pour certains élèves je pense

¹¹⁷ Voir Supra Chapitre 6 p.115

que l'écoute il faut la mesurer, ou même la moduler grandement, puisque pour certains ça leur rend pas service non plus, toujours être sur l'écoute » (Bruno)

« et puis de savoir comment l'interrompre si la personne en face en fait des caisses, des tonnes, et ne s'arrête pas » (Carine)

- **Des aides à la verbalisation** sont opérées pour accompagner l'expression par les élèves de leur vécu, par un questionnement progressif visant à comprendre comment l'élève agit et perçoit les choses, et par conséquent à lui permettre de prendre conscience par lui-même de ses possibilités d'avancer dans son parcours. Ce peut être aussi par le choix du vocabulaire, pour permettre aux élèves d'accéder à un niveau de compréhension.

« revenir sur ce pourquoi on est là, ensuite euh, réfléchir à, sur ce sujet et repartir avec un objectif précis, ou une conclusion précise sur ce qui s'est passé. » (Clotilde)

« j'essaye euh, toujours déjà d'avoir un discours positif, valorisant, en partant ben, de ce qu'il y'a de bon, ben dans leurs résultats par exemple, ou de ce qu'ils aiment faire. » (Elena)

« adapter déjà, par rapport aux élèves, parce qu'ils sont plus jeunes que ce que j'ai fait pendant des années, donc déjà, le discours, on, on vulgarise beaucoup plus, quoi ! J'ai l'impression qu'on fait maman bis parfois » (Elena)

« On parle, on parle, mais on sait que, là, comment dire, le fait d'intégrer le mot n'est pas toujours aussi simple, voilà. » (Valérie)

« Parce que souvent, le réflexe : qu'est-ce que j'ai fait, madame ? Je leur dis, non, non, tu sais je ne reçois pas seulement ceux qui font des bêtises, voilà. Donc je rappelle toujours pourquoi il est là, qui me l'a adressé, qui pense que ça va pas, ou est-ce que c'est moi, tu vois à l'issue du conseil de classe aussi, ça peut être des collègues qui ont dit tu vois celui-là, ça va pas, ou quoi, et du coup je décide de, de le recevoir. » (Muriel)

« je regarde beaucoup quand même ce que j'appelle les questions pompiers, c'est-à-dire, est-ce que vous avez bien dormi ? Est-ce que vous mangez bien ? Quel est le dernier repas en famille, est-ce que vous avez échangé ? » (Valérie)

« elle a tendance à dire que ça va bien, alors qu'en fait ça va pas, et on essaye de, de verbaliser, de la faire verbaliser sur ce qui va pas, concrètement, qu'est-ce qui l'a dérangée à un moment donné ? Qu'est-ce qui, voilà ! » Elena

« il faut que, voilà, je dis : nous on a ça, y a ça, dans le quartier y a ça, toi, qu'est-ce que tu, comment tu vois les choses ? Je vais travailler ! Ah oui, mais comment tu vas faire pour travailler ? Je vais travailler, mais ça veut dire quoi, concrètement ? Et après en tirant des petits fils comme ça » (Clotilde)

« Son premier stade, c'est sa réflexion personnelle, sa réflexion ce que j'appelle miroir qui est, d'abord : est-ce qu'il se connaît ? C'est-à-dire quelles sont ses qualités où il pourrait se projeter en ayant du plaisir dans ce qu'il va faire, dans ce qu'il va produire, voilà. » (Valérie)

- **Des techniques de reformulation** invitent l'élève à confirmer une idée ou à l'explicitier :

« en leur demandant s'ils ont compris, parfois en leur demandant de reformuler, à leur façon, voilà. (...) s'ils ont compris, et s'ils ont mis les mêmes mots, s'ils ont mis le même sens à ce que j'ai dit, quoi. Oui reformuler c'est pas mal, oui, ça arrive » (Elena)

« je donnerais des conseils peut-être de patience, de, de prendre le temps, enfin de laisser l'autre s'exprimer, après de reformuler » (Carine)

« Moi des fois, je prends des exemples pour eux, hein ? Je leur dis imagine (...) tu leur donnes des exemples, quoi ! » (Hervé)

- **L'usage de figures de discours¹¹⁸ : marquer son propos.**

Le choix du vocabulaire, des formes de discours et de style de langage, n'est pas le fruit du hasard provoqué par la situation. Il relève de la personnalité de chaque C.P.E.. L'usage de l'humour et de métaphores durant les entretiens individualisés est revendiqué comme une pratique efficace pour interagir avec l'élève, qui participe de la professionnalité des acteurs.

« c'est vrai que l'humour, moi c'est quelque chose que je manie, pas toujours, hein, on n'est pas toujours non plus le clown de service. Mais du coup ce gamin- là, moi mon rôle hier, ça a été de le booster » (Muriel)

« je peux me le permettre, avec certains, gamins, avec lesquels je sais que ça va marcher. C'est par cette connaissance que j'ai des gamins, je sais si l'humour va fonctionner, si... » (Muriel)

« Et puis avoir une grande arme qui est nécessaire, c'est le rire aussi, l'humour. Ça, ça, enfin je veux pas dire mais ça compte beaucoup, ça fluidifie les choses, voilà. » (Valérie)

« je suis beaucoup sur la, les métaphores moi j'aime bien. Avec le sport aussi, je ... (...) s'il a la chance de faire du foot par exemple, bon ben je vais parler avec lui de son rôle dans l'équipe, voilà, du rôle de l'éducateur, du coach sportif.(...) Et puis ça sort un peu du côté, voilà, scolaire où, c'est mon parcours aussi mais, le trop d'attentes scolaires, le trop de cadre etc., bon pour eux c'est pffouh, parfois il faut parfois avoir aussi un discours qui leur permet de prendre du recul par rapport à tout ça, quoi » (Bruno)

¹¹⁸ «Les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloigne plus ou moins de ce qui en eût été l'expression simple et commune.» (Fontanier, 2009, p. 64)

« Y a un feu rouge, tu le brûles pas, sinon t'as un accident, comme le code de la route eh ben là c'est pareil » (Brigitte)

L'usage de l'écrit : mise à distance et réflexivité

Nous pouvons distinguer deux sortes d'écrits mentionnés dans les discours des C.P.E. :

- Les écrits servant de support pour garder trace des événements liés à la scolarité de l'élève et/ou à sa situation sociale et famille. Certains de ces écrits peuvent se présenter sous forme de dossier numérisé.
- Les écrits formalisés ou non dans l'établissement, qui relèvent d'une démarche de suivi ou d'accompagnement du parcours de l'élève par le C.P.E..

Les premiers concernent les éléments des dossiers d'élèves, constitués par le secrétariat et/ou par le C.P.E. lui-même lorsqu'il s'agit du suivi de l'année scolaire. Nous y incluons également les carnets de liaison des élèves, sur lesquels sont consignés leurs notes, observations et l'ensemble des justificatifs d'absence et de retards. Les professionnels s'y réfèrent lorsqu'ils ont besoin de données précises sur une situation, ou pour enregistrer eux-mêmes des informations.

Ces supports écrits sont considérés comme des moyens éventuels de s'informer rapidement sur une situation.

« Pour garder trace du suivi effectué ou trouver des informations : j'ai les bulletins, bon c'est sur l'ordinateur, donc t'as les bulletins, tu as les absences, tu as le suivi... » (Pierre)

« Donc je regarde un peu où il en est, sa situation familiale, si ses parents vivent ensemble, etc., donc, ouais, ça prend deux minutes, mais c'est pratique aussi pour se remettre dans le truc, quoi ! Voir à qui tu as affaire. Après j'ai d'autres dossiers quand même aussi, euh, bon j'ai des dossiers élèves, ça c'est plus par rapport à des rapports d'incident, mais en même temps ça me permet de consigner aussi d'autres choses. » (Pierre)

« Je demande le carnet, et j'ouvre Pronotes, quoi, j'ouvre sa page sur Pronotes. Et je regarde un peu. Et toutes les infos qu'on a, quand on voit qu'on a un papa seul, par exemple, ça peut amener. (...) Quand on voit qu'il y a des heures de retenue, voilà ça permet de, de voir un peu quel type d'élève on a, quand c'est la première fois qu'on le reçoit et qu'on ne le connaît pas. » (Elena)

« Alors pas des grilles d'entretien mais par exemple, pour un élève qui a accumulé depuis le début de l'année un certain nombre de rapports etc, moi quand je peux, je vais ressortir tout ça et je vais les lire avant. Que dans l'échange j'aie pas besoin de

récupérer tous les documents mais dans ma tête, quand il me fait référence à quelque chose, je puisse lui dire, ben tel jour y'avait tel problème. » (Bruno)

Le deuxième type d'écrits nous intéresse davantage car il est évoqué par les professionnels dans une démarche qui dépasse le cadre du recueil d'informations administratives et pédagogiques. Nous avons extrait les différents modes d'utilisation de l'écrit lorsqu'il soutient une **démarche d'accompagnement**.

La méthode de la fiche de suivi, plus courante en collège, consiste à faire le point régulièrement avec l'élève à partir d'un support type « *emploi du temps vierge* » (Jacquard, 2008, p.185) sur lequel les professeurs ont noté leurs observations sur le travail et le comportement de l'élève. Cette pratique est plus ou moins formalisée dans les établissements et permet de suivre l'élève, dans une logique de contrôle, en collaboration avec les enseignants. La fiche de suivi peut néanmoins être considérée comme un outil d'aide à l'accompagnement quand elle donne lieu à un échange avec l'élève qui lui permet de mieux prendre conscience de son comportement scolaire et de chercher avec le C.P.E., ou un professeur, des moyens de le modifier. Bien qu'il fasse l'objet d'articles de sites et blogs professionnels¹¹⁹, cet outil a été peu abordé par les C.P.E. interrogés, c'est pourquoi nous ne nous y attarderons pas dans le cadre de cette analyse. Cependant, les témoignages sur ce sujet nous indiquent que la fiche de suivi pourrait constituer un support d'accompagnement, comme **objet tiers** (Vial, 2006b, [n.p.] ; Thuilier, 2013, [n.p.]) dans la relation.

« y a des enfants qui sont sous fiche de suivi et qui veulent plus les lâcher parce que c'est vraiment leur béquille et on est obligé de leur dire non, voilà, ben maintenant t'es prêt, donc si tu veux on va espacer, on ne se verra que tous les quinze jours » (Clotilde)

« il y a quelque chose qu'on met en place ici comme ailleurs j'imagine, c'est les fiches de suivi. (...) Alors après tous les adultes ne jouent pas forcément le jeu, y'en a qui mettent juste une flèche, débrouille-toi avec ça. Bon, à partir du moment où c'est vers le haut, moi j'en déduis que c'est positif, et le gamin aussi. Chez les plus jeunes je trouve que ça marche assez bien » (Muriel)

Les écrits de témoignages demandés aux élèves lors d'incidents, dont il a été peu fait mention dans ces entretiens, peuvent être utilisés pour recueillir de manière plus solennelle qu'à l'oral la parole de l'élève. Ils n'ont pas été abordés en tant qu'outils au service d'un accompagnement, mais évoqués pour témoigner d'une pratique qui risque néanmoins de modifier la relation à l'autre.

¹¹⁹ Des exemples de fiches de suivi sont proposés sur certains sites académiques dans leur rubrique consacrée aux C.P.E. et sur des sites et blogs professionnels.

« je le fais quand il y a des situations où les gamins donnent une version A et l'autre version B totalement discordantes. Là je me dis, bon ...(...) Ah quand y'a un conflit, ou que tu sens que ça peut partir sur une aggravation et qu'il y a des versions diamétralement opposées » (Hervé)

« Si un gamin il t'écrit sur un truc, euh...Tu vois par exemple nous on a eu un élément totalement faux, (...) Donc tu, tu, eh ben elle l'écrit, bien évidemment qu'après tu es fonctionnaire, tu le signales ! Mais un gamin qui t'écrit, euh...(...) Un gamin, l'écrit peut le désinhiber un moment donné. (...) Tous les problèmes qu'on a tous ! Tu le mets face à la personne en face, c'est plus la même approche quoi.» (Hervé)

La lettre d'excuses, évoquée à propos d'une demande de conseil formulée par des lycéens à leur C.P.E., constitue également une des réponses qui peut être apportée en termes de médiation entre un enseignant et ses élèves :

« Moi je peux dire par exemple, dans un premier temps, tu peux faire une lettre d'excuses. Tu vois, déjà à l'enseignant, bien propre sur un papier, tu viens me la montrer, comme ça je la contresigne, dans une enveloppe, on fait ça un peu de manière solennelle » (Brigitte)

Deux modes d'écrit ont plus particulièrement retenu notre attention : l'un est effectué par l'élève, l'autre par le C.P.E..

C'est tout d'abord le recours à l'écrit de son vécu par l'élève, qui donne de la valeur à son expérience : un moment de réflexion lui est consacré pour l'écriture, et c'est un écrit qui sera conservé par le C.P.E. et /ou par l'élève. Il invite celui-ci à prendre de la distance avec un évènement, à l'analyser en reconstruisant son histoire.

« Et donc là je passe toujours par l'étape du silence, hein ! C'est-à-dire il prend une feuille, il raconte ce qui s'est passé. Il raconte au-delà de l'incident, c'est-à-dire que, il repart là aussi : comment j'ai dormi ? Est-ce que j'ai, je me suis bien réveillé, est-ce que j'ai pris mon petit-déjeuner, est-ce que je suis stressé ? Est-ce que j'ai eu des mauvaises nouvelles, etc. ? » (Valérie)

« ce que je fais, depuis cette année, c'est quand on a un entretien, avec l'élève, soit moi, soit avec moi et le prof principal, je leur demande de faire la synthèse de l'entretien. (...) Et ça c'est très intéressant parce que, alors d'abord ça donne le, ça permet la reformulation vraiment de ce qui a été dit, et s'il y a des choses encore qui ne sont pas encore tout à fait, claires, etc., à ce moment-là, on revient dessus. C'est un outil, en fait, pour travailler sur l'approfondissement, voilà. (...) Ce qu'ils ont écrit sur le papier, c'est pour eux. Ils ne sont pas obligés de le partager. (...) je crois beaucoup à la valeur de l'écrit, hein, qui est thérapeutique, comment dire, qui permet d'analyser, voilà. (...) » (Valérie)

« une autre technique aussi (...), je les fais écrire aussi les gamins tu vois, quand y'a eu une situation (...) pour ces gamines, de le mettre par écrit, aussi, pour mettre à distance également, et leur montrer qu'on prend en compte ce qui leur est arrivé, et là, là tu es souvent en borderline quand même avec l'aspect psy, hein ? Et de leur faire noter, c'était pour moi, leur montrer que ça avait de la valeur, quoi. » (Muriel)

Le C.P.E. participe également, par son propre écrit, à valoriser la parole de l'élève. Lorsqu'il prend des notes durant l'entretien individualisé, sa pratique ne passe pas inaperçue aux yeux de l'élève.

« après de façon pratique, tous mes entretiens, je prends systématiquement des notes sur ce qu'ils me disent. Je pense que eux ça leur permet de voir que tu prends en considération ce qu'ils te disent, le fait de noter, je pense que, voilà. Des fois, tu sais : « là vous avez mis que ? (...) Mais après les choses personnelles je les note pas. » (Muriel)

Mise en évidence du caractère implicite de l'action : sens de la créativité professionnelle face à la singularité de chaque situation.

Nous devinons dans le propos des C.P.E. la **production de savoir faire implicites** au cours d'une pratique qui ne s'explique pas facilement car elle n'est pas toujours consciente. En s'adaptant à la situation, à la relation qui s'instaure avec l'élève, les professionnels peuvent inventer sur l'instant, sans pouvoir expliciter leur action. L'intuition, la création, le naturel de l'action, l'empirisme, les antennes, sont les termes utilisés par les C.P.E. pour illustrer ces « *savoirs de l'instant* » (Mencacci, 2007, p.2) qu'ils ont eux-mêmes inventés avec l'expérience, dans, par et pour l'action.

« tout dépend, en fait c'est, tout dépend la relation qu'on a avec l'enfant, quoi. (...) tout dépend selon comment se déroule l'entretien, on s'adapte à la réponse qu'on a en face de soi, quoi hein, voilà hein. Si on voit que l'enfant adhère à l'entretien ou pas, est-ce qu'on a une réponse, est-ce qu'on a un échange interactif ou pas du tout, voilà donc, oui c'est un peu intuitif, quand même. » (Clotilde)

« Après j'ai pas vraiment d'outils, je brode, enfin je brode, je fais du cousu main avec l'enfant qui est en face de moi, quoi. » (Clotilde)

« ça se fait naturellement, c'est-à-dire à un moment donné le gamin il est là, euh, je lui pose des questions et au bout d'un moment, même si au début ça rame un peu, il finit toujours pas me répondre, quoi hein ? (...) Où je suis allée chercher ça, j'en sais rien, je dirais que ça me vient naturellement comme ça, hein ? » (Carine)

« il faut être créatif parce que ben, ça fait partie d'un principe même d'éducation, c'est-à-dire qu'il faut imaginer sans arrêt, inventer, en fonction des situations, il faut être, rebondir aussi, aller vite, voilà. » (Valérie)

« c'est effectivement compliqué de répondre parce que moi, ça me, je le vis de manière tellement naturelle » (Carine)

« même s'il y a beaucoup d'empirisme, aussi quand même, hein, dans notre pratique, pas seulement sur l'entretien, sur des tas de choses. » (Muriel)

« J'ai pas de mode, enfin, sans doute que j'en ai un, mais pas conscient pas construit, hein ! (...) Donc voilà, tu vois, mode opératoire y'en a pas » (Pierre)

« C'est pas forcément très hiérarchisé, très formalisé, très normalisé, non ça reste toujours, enfin comme je dis, j'y vois pas bien, mais j'ai des antennes, voilà ! Et je trouve que les antennes fonctionnent, les antennes fonctionnent. » (Valérie)

« Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité de parole. Et il y a d'autres moments où on reste de notre côté du bureau, et voilà. » (Elena)

« C'est pas codifié, voilà. Ça c'est sûr que c'est vivant. A partir du moment où c'est vivant, alors peut-être que ça mérite d'être rationalisé, mais honnêtement je, souvent c'est euh, comment dire... » (Valérie)

La personnalité de chacun s'exprime dans les « *ingéniosités éducatives* » (Ibid.) qui sont déployées. C'est en entrant dans le récit concret de situations vécues que les C.P.E reconnaissent des trucs de métier qui définissent une posture pensée au fil de leur expérience. Des rituels mis en place, des manières d'agir face à certains types de situations, contribuent à la construction d'une identité professionnelle.

« Y'a des entretiens où il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau » (Elena)

« déjà il s'assoit pas tant que je ne lui pas demandé. Ça ils le savent, donc moi je peux rester au départ, en fonction de ce que j'ai à dire peut-être, c'est moi qui choisis la stratégie. Je peux rester en face, au milieu de la pièce, là ! (...) Si c'est un rappel à l'ordre et que c'est des plus grands je les prends de face. Bon après ça c'est, c'est une histoire de, de personnalité. » (Hervé)

« quand je fais ça je fais volontairement en sorte d'arriver avec une ou deux minutes de retard. Pour bien tester. » (Hervé)

« donc j'ai cette, oui cette approche sur le côté un peu théâtral, rôle, voilà un élève qui vient dans un lycée, on s'attend à ça, et plus il va se conforter à ce rôle- là, moins il aura de difficulté. Alors je commence par ça et après j'essaye d'arriver sur leur singularité » (Bruno)

« je trouve qu'il y a vraiment à développer dans ces rituels, dans ces rituels, dans notre façon de codifier un petit peu cette relation à l'élève, et je pense qu'on peut pas le faire tout le temps, tout le temps naturellement, tout le temps, même si on est obligés