

# Considérer le concept d'activité pour situer la pratique d'accompagnement dans l'expérience professionnelle

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

## 6.1. L'activité comme tâche réelle

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

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

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

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

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

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

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

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

### **6.1.1. Le contexte de l'activité**

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

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

### **6.1.2. Les compétences pour agir**

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

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

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

La définition générale de la compétence donnée par le dictionnaire<sup>81</sup>, « *capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger* » laisse apparaître que cette notion est fortement liée à celle d'évaluation, puisque la reconnaissance d'une capacité implique la possibilité de la juger. Ajoutons que les théories cognitivistes et socioconstructivistes se sont emparées du concept pour dépasser les théories behavioristes de l'apprentissage, axées principalement sur le renforcement des comportements de l'apprenant. Nous pouvons dans un premier temps considérer la compétence comme la modélisation existante d'une situation finalisée, puisqu'elle est susceptible d'être mobilisée par l'individu pour agir, donc de se construire au gré de l'expérience. Une compétence peut être identifiée comme un « *savoir vivant* » (Romainville, 2009, p.11), un ensemble articulé de ressources diverses, savoirs, savoir-faire et attitudes, que la personne compétente est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation. Elle permet d'inventer, sans avoir de réponse préprogrammée, en faisant appel à un ensemble de ressources cognitives.

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

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

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

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

---

<sup>81</sup> Larousse, 1998.

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

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

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

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

## **6.2. La pratique de l'accompagnement**

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

### **6.2.1. La notion de pratique**

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

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

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

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

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

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

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

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

Comment distinguer la posture de la fonction ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **6.2.3. Accompagnateur ou accompagnant ?**

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

---

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

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

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

C'est dans le personnage mythique d'Antigone et de son dialogue avec Créon qui souhaite l'amener à la raison d'état, que Lerbet-Sereni (2014b, p.7) perçoit l'archétype de la fonction d'accompagnement : l'héroïne de la tragédie grecque semble incarner la dialectique de la morale et de l'éthique, la contradiction entre le lâcher prise, « *epoché* » de l'accompagnant, et la volonté de convaincre l'accompagné. En lui donnant la liberté de jugement, en provoquant chez lui la réflexion mais en renonçant à le persuader du bien-fondé de sa pensée, elle agit tel l'accompagnant qui permet à l'autre d'avancer sur sa propre route. Trois figures contradictoires mais associées entre elles semblent donc engagées dans la posture de l'accompagnant : celles du guide, du compagnon et de l'accompagnateur, dont les fonctions s'enchevêtrent sans s'exclure les unes des autres (Lerbet-Sereni, 2013, [n.p.]).

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

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

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

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

Le pédagogue ferait donc de l'accompagnement dès lors qu'il permet à l'élève de s'enrichir par la construction de son savoir et de sa personnalité, de s'émanciper en s'autonomisant. En définissant l'accompagnement<sup>83</sup>, nous avons vu qu'il ne pouvait s'effectuer, quelle que soit sa forme, que de manière temporaire. L'approche constructiviste nous a également permis de comprendre qu'il s'agissait d'une activité visant à permettre à l'accompagné de construire son propre projet en exerçant une forme d'étayage auprès de lui. La réflexion sur la conception éthique de l'accompagnement<sup>84</sup> nous a ensuite montré que l'accompagnement est une rencontre qui suppose un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'autre, une responsabilité qui invite à rendre l'autre responsable. Ainsi, l'élève grandit par ces interactions de tutelle, il devient acteur de son propre projet, à condition que l'accompagnant reste à côté de lui avec une certaine retenue dans ses interactions, pour pouvoir peu à peu s'effacer derrière lui, ou ne l'accompagner qu'à plus lointaine distance. L'accompagnement viserait ainsi sa propre disparition, en donnant les moyens à l'élève de se libérer peu à peu de sa tutelle, de s'émanciper.

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

#### **6.2.4. L'entretien dans la relation éducative**

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

---

<sup>83</sup> cf. Supra Chapitre 4 p.70

<sup>84</sup> cf. Supra Chapitre 5 p.90

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

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

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

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

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

L'*empathie* revient à montrer qu'on est en mesure d'éprouver, et non de partager par compassion, les sentiments et émotions d'autrui (Jacobi, 1995, p 86). Les neurosciences apportent également leur éclairage sur ce concept, en suggérant le rôle des « *mécanismes miroirs* » au niveau neuronal (Rizzolatti, 2006, p.2) dans la capacité à ressentir l'émotion de l'autre. En exposant deux groupes de sujets à des substances odoriférantes pour l'un, des clips animés de faciès de dégoût pour l'autre, les chercheurs ont pu démontrer une similitude des réactions provenant de l'activité de zones corticales bien définies<sup>85</sup>. Favre et son équipe préfèrent évoquer la notion de « *différenciation soi-autre* », processus complexe dans lequel interviennent les représentations, l'organisation cérébrale, la conscience et l'intentionnalité, pour définir la capacité empathique à réguler le phénomène de contagion émotionnelle (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005, p.371).

---

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

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

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

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

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

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

---

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

Nous avons vu précédemment<sup>87</sup> que l'entretien constitue une activité centrale pour le C.P.E., à propos de laquelle le reste de la communauté éducative peut nourrir des critiques, considérant parfois que ce responsable éducatif devrait davantage occuper des fonctions d'encadrement sur le terrain. Pourtant, c'est une pratique indispensable dans les conditions actuelles de l'éducation des élèves, qui répond souvent à une demande de médiation ou de régulation, attendue par les autres acteurs de l'établissement. Pour éclairer notre problématique, nous avons développé ci-dessus le cadre théorique d'un entretien d'accompagnement, dont l'approche est clinique pour répondre directement aux besoins de l'élève et lui offrir, dans un premier temps, un espace de parole dont nous avons vu l'intérêt pédagogique. Les techniques utilisées sont souvent élaborées au gré de l'expérience d'après l'enquête du Céreq (Cadet et al., 2007) et l'intérêt de cette activité peu visible sur le terrain n'est pas toujours perçu par le reste de la communauté éducative : le C.P.E. jouerait-il au psychologue dans son bureau au lieu de veiller au bon ordre dans l'établissement ?

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

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

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

#### **6.3.1. Le concept de représentation sociale**

En étudiant auprès du grand public l'influence de la psychanalyse sur l'image de soi, Moscovici (1961) a défini le concept de représentation sociale qui s'inspire de celui de « *représentation collective* » proposé par Durkheim<sup>88</sup> en 1898 pour la différencier de la représentation individuelle propre à chacun et variable par définition. Assez récent dans les sciences humaines, ce concept tire son origine de la *doxa* de la philosophie grecque antique,

---

<sup>87</sup> cf. Chapitre 2 p.46

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

### **6.3.2. Les représentations peuvent-elles évoluer ?**

Selon Abric (1994, p.21), la représentation sociale, en tant que connaissance naïve<sup>90</sup> à visée pratique, correspond à un ensemble d'éléments organisé autour d'un noyau central et qui donne sa signification et sa stabilité à cette représentation. Ces éléments sont constitués de :

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

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

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

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

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

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

---

<sup>90</sup> Naïve en opposition à la connaissance scientifique.

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

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

### **6.3.3. Représentations sociales et identité professionnelle**

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si l'on considère,

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

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

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

## **Conclusion et définition de l'objet de recherche**

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

Nous avons posé notre problématique de recherche dans ces termes :

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

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

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

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

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

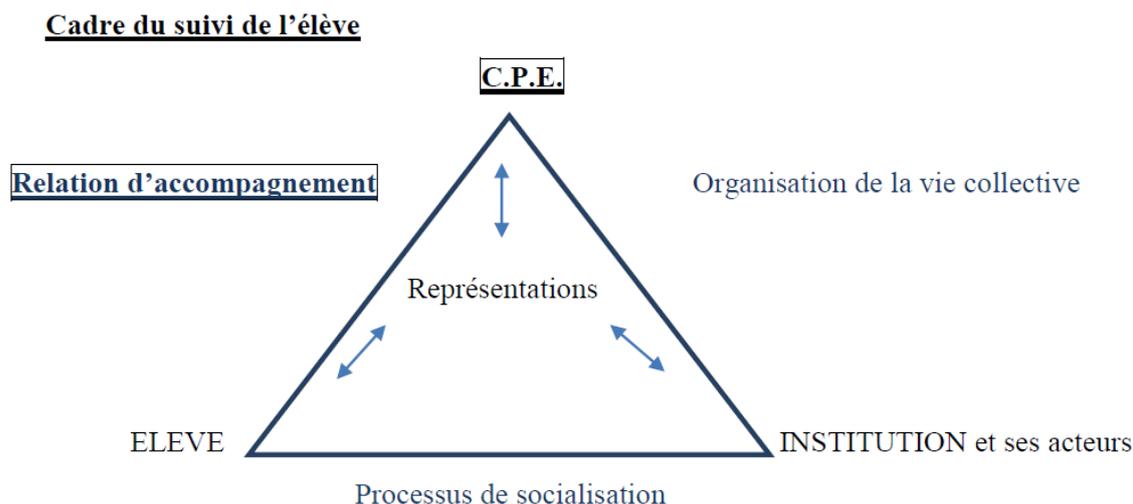
C'est dans une attitude respectueuse de l'individu dans son altérité et soucieuse de sa capacité à devenir, que l'accompagnant peut contribuer, dans une démarche clinique (Cifali, 1999b ; 2012), à l'expression du sujet accompagné, par une aide à la mise en mots de son expérience et de ses émotions. L'acte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

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

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

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

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



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

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

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

- l'axe selon lequel le C.P.E. contribue à l'organisation de la vie collective, dont nous envisagerons les liens avec l'activité de suivi individuel de l'élève, au cours duquel le C.P.E. effectue des entretiens.

- l'axe figurant le processus de socialisation de l'élève, qui est un des objectifs de l'éducation, et se réalise, ou est censé se réaliser, tout au long du parcours de l'élève.

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

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

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

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