

*hein dans la dynamique, mais, plus on y réfléchit, plus on essaye des choses et plus on est pertinent (...) Donc on essaie, on est bricoleur, je me considère vraiment comme bricoleur. (...) Donc bon, c'est encore un bricolage : quelle dose de ? Et c'est ce qui rend ce métier, ben voilà c'est qu'à chaque personnalité, on a différentes approches, etc., et parfois on est limite, on frôle la schizophrénie peut-être mais, mais voilà, peut-être dans ce que je dis aussi y'a des approches qui se contredisent par rapport à telle » (Bruno)*

*« je crois que aussi, le message passe pas forcément toujours que par les mots, parce que les mots pour certains, c'est pas ce qu'il y a de plus important. Il y a aussi tout ce qui est non verbal, quoi : la posture que tu as, les expressions du visage, la voix, si ça monte c'est que elle est pas contente, quoi forcément, il y a quelque chose qui va pas » (Sarah)*

*« Donc je leur demande de s'installer, je les rassure et puis je me mets de l'autre côté. Voilà, on discute, on est d'égal à égal (Sarah)*

*« Et puis je me demande si chaque CPE en fonction de sa, de sa créativité, parce qu'il faut être créatif quand même, de sa personnalité, ne crée pas la fonction voilà. Voilà, ça je l'ai souvent imaginé » (Valérie)*

*« Après c'est la posture de chacun, comment dire. Après ta sensibilité, c'est celle de chaque CPE ou chaque être humain, hein ! » (Pierre)*

L'idée de « bricolage », de création sur l'instant, caractérise certains moments pédagogiques de la relation CPE – élève qui s'inscrivent eux-mêmes dans un cadre d'activité plus large. En parlant des entretiens individuels menés avec les élèves, les C.P.E. sont amenés à évoquer le cadre plus large, collectif, dans lequel ils évoluent.

*« à tourner très vite, on apprend à naviguer c'est-à-dire qu'il faut faire fonctionner donc le service, et puis identifier clairement aussi où se situe le travail » (Pierre)*

*« Et puis ça bouge, c'est mouvant. Donc ça c'est un peu la particularité, un peu la difficulté, mais bon on arrive à naviguer quoi. » (Pierre)*

*« nous on est là en articulation, en écoute, on est là, on suit une énorme quand même, machine, qui bouillonne, voilà qui est vivante. » (Valérie)*

*« On joue, on va faire du théâtre. Au collège quand on arrive, dans le hall on prend la parole etc., j'aime bien ce côté-là moi. » (Bruno)*

## **Complément d'analyse par traitement automatisé du langage**

### **(T.A.L.)**

Pour confirmer sur le plan lexical certains résultats de l'analyse thématique de contenu, nous avons recherché avec Iramuteq les formes caractéristiques du discours qui ont retenu

notre attention par leur fréquence d'utilisation dans le corpus complet des dix entretiens. Nous avons utilisé la fonction de concordancier d'Iramuteq, qui relève les concordances, c'est-à-dire « *l'ensemble des lignes de contexte se rapportant à une même forme pôle* » (Lebart et Salem, 1988, p.312), pour relever uniquement les occurrences pertinentes des mots pour notre problématique en fonction du contexte du propos.

Les concordanciers figurent en annexe 19. Les extraits des discours présentés ci-après pour illustrer les résultats sont libellés tels qu'ils apparaissent dans l'analyse Iramuteq.

### **Le temps de l'accompagnement**

L'idée de cheminement, propre à l'accompagnement, s'illustre à travers la répétition des termes relatifs au temps qui passe. L'analyse statistique textuelle par Iramuteq sur le corpus des entretiens indique :

- 68 occurrences du mot « **temps** », réparties dans les dix entretiens, et associées à l'idée de durée nécessaire pour avancer avec les élèves, soit durant les entretiens individuels menés avec eux, soit dans le cadre global de leur suivi qui nécessite un temps de maturation pour faire émerger chez eux un changement ou tout simplement leur parole. Sur les 150 occurrences relevées en tout, 82 ont été éliminées car elles concernaient l'usage d'expressions telles « de temps en temps » ou n'étaient pas associées à cette idée de maturation.

\*\*\*\* \*e\_elen

ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc c est vrai que des fois c est difficile de comprendre qu est ce qui pose problème par exemple ça ça se fait avec le **temps**

\*\*\*\* \*e\_clotilde

après y a des gros entretiens je dirais 5 par jour quoi 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

- 28 occurrences des termes « **accompagner** » et « **accompagnement** », utilisés par 8 CPE sur 10 (soit tous sauf Carine et Hervé). Ces occurrences nous paraissent d'autant plus significatives que le contrôle par recherche de mot sous word montre que nous n'avons pas utilisé le terme en tant qu'interviewer sauf pour l'entretien avec Carine (aucune occurrence chez le CPE interviewé) et Brigitte (2 occurrences chez le CPE interviewé). Par ailleurs, l'hypothèse de recherche n'avait pas été dévoilée aux professionnels interrogés.

La fréquence des occurrences nous montre tout d'abord que le terme « accompagnement » fait partie du langage professionnel des C.P.E.. Accompagner, faire de l'accompagnement, sont des expressions communément utilisées pour évoquer le travail du C.P.E. mené avec l'élève.

En analysant le concordancier, nous remarquons que ce terme est utilisé dans des acceptions différentes. Nous avons donc auparavant éliminé tout ce qui concernait les dispositifs institutionnels de l'accompagnement éducatif ou personnalisé et ce qui se rapportait à l'action physique d'accompagner, pour ne conserver que les formes du mot attribuées à une pratique d'accompagnement telle que nous l'avons définie au chapitre 5., et qui constitue notre objet de recherche.

\*\*\*\* \*e\_pierre

où ils se trouvent faut pas les lâcher faut les **accompagner** mon rôle à un moment donné c'est de faire ce travail et puis de les raccrocher

\*\*\*\* e\_sarah

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**

\*\*\*\* \*e\_bruno

ouais je fais beaucoup ici avec eux je leur dis voilà dans deux semaines ou avant les vacances on se revoit et puis on reprend et petit à petit voilà le cheminement l'**accompagnement** je le fais comme ça aussi

### **Ecouter et entendre les besoins de l'autre**

Puisque l'écoute constitue une dimension privilégiée dans une relation d'accompagnement pour comprendre les besoins de l'élève, nous nous sommes interrogée sur l'utilisation de trois termes associés sur le plan lexical : besoin, écoute(r) et entendre.

La fréquence relative des formes « écoute » et « entendre » chez les différents C.P.E., associées à la forme « **besoin** », est illustrée par le graphique suivant.

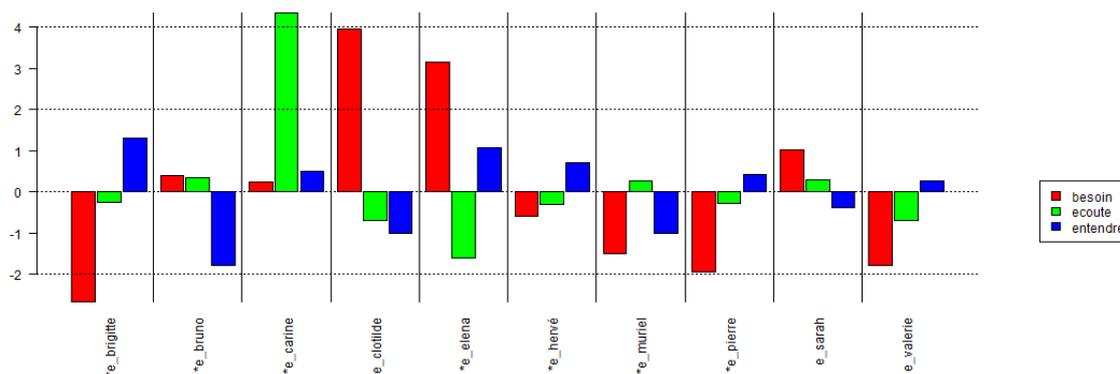


Figure 6 : Graphique des fréquences relatives des formes Besoins- Ecoute- Entendre

Il nous renseigne globalement sur la fréquence relative d'utilisation des mots pour chacun des C.P.E. mais ne prend pas en compte le contexte d'usage. C'est pourquoi nous avons complété avec les concordanciers pour analyser leur utilisation par analyse statistique.

Nous avons éliminé dans les concordanciers les formes des mots « écouter » et « entendre » qui ne relevaient pas de ce que l'élève entend, ni de ce que le C.P.E. entend dans le sens d'une écoute. Après avoir également supprimé du concordancier « besoin » les formes ne correspondant pas à un besoin de l'élève, nous parvenons aux résultats suivants :

- **Entendre** : 40 occurrences réparties dans les dix entretiens.

21 formes sont relevées en lien avec ce que l'élève entend. Elles caractérisent en particulier l'envie du C.P.E. d'être compris par l'élève dans sa démarche, pour pouvoir avancer avec lui et non contre lui.

\*\*\*\* \*e\_elena

voilà si ils ont **entendu** ou pas quoi oui ça arrive ça surtout avec les petits comme ça ils ont besoin oui c est ça voilà s ils ont compris

19 formes sont liées dans leur contexte à ce que le C.P.E. entend de ses élèves, qui signent sa volonté d'être à leur écoute.

\*\*\*\* \*e\_sarah

écoute j **entends** hein j **entends** tout ce que tu me dis je pense que là c est pas moi je vais faire tout ce que je peux faire c est transmettre

- **Ecoute(r)** : 33 occurrences réparties dans 9 entretiens (soit tous sauf Elena), correspondent à l'idée d'une forme d'écoute active de la part du C.P.E.

\*\*\*\* \*e\_valerie

on a à **écouter** voilà on est là pour **écouter** un entretien la base pour moi c est ça

Les lignes grisées dans le concordancier n'ont pas été retenues car elles correspondent à un contexte de discours en lien avec l'écoute d'autres sujets que le C.P.E. (l'élève ou d'autres adultes) ou bien à l'expression « écoute » utilisée par les interviewés pour marquer leur discours.

- La notion de **besoin** est centrale dans l'écoute de l'autre. : 34 occurrences du terme apparaissent en tout dans neuf entretiens sur dix (zero occurrence chez Brigitte), montrant que la reconnaissance des besoins de l'élève participe à la compréhension de leur situation et à l'ajustement de la réponse éducative.

\*\*\*\* \*e\_clotilde

ils ont **besoin** d'être sécurisés donc peut-être que une fois qu'ils ont investi un adulte c'est un repère et quand ils ont **besoin** d'être sécurisés ils vont le voir voilà et euh

\*\*\*\* \*e\_elena

ça permet sur certains élèves euh ils ont **besoin** de savoir qu'on s'intéresse à eux et ça participe de la relation de confiance il me semble hein ah ben s'ils ne veulent pas répondre c'est autre chose

En résumé, l'une des trois formes au moins que nous avons associées dans le même champ lexical, besoin – écoute(r)-entendre, est présente dans le discours de chacun des C.P.E..

### **Connaître et comprendre dans une relation de confiance**

Nous avons vu que la confiance est constitutive d'une posture d'accompagnant (Cifali, 1999b, p.4) et qu'elle participe de l'éthique de la relation éducative (Noddings, 1988, p.223). Nous nous sommes demandé dans nos hypothèses d'investigation si les C.P.E. cherchaient davantage à comprendre les situations qu'à les expliquer, puisque la compréhension de l'autre, qui nécessite la connaissance de sa situation, est un préalable à l'établissement d'une confiance dans la relation.

D'après le graphique d'analyse statistique qui compare la fréquence d'utilisation des trois formes (et de leurs formes associées), confiance – connaître- comprendre sont inégalement utilisés dans les entretiens.

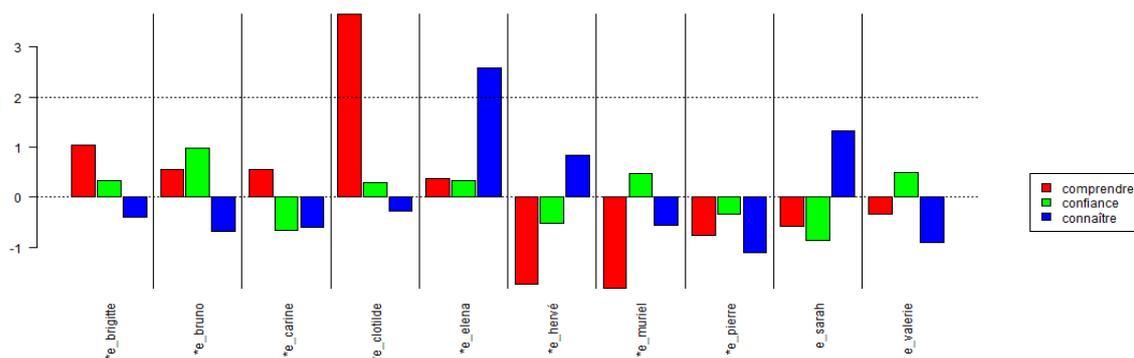


Figure 7 : Graphique de fréquences relatives des formes Comprendre-Confiance – Connaître

Il est nécessaire d'analyser leurs différentes modalités d'usage selon le contexte.

- La forme **comprendre** est rencontrée dans différents contextes. Nous avons éliminé ce qui ne concernait ni la compréhension par l'élève, ni celle par le CPE.

17 occurrences du mot sont retrouvées (réparties dans 6 entretiens sur 10 : Brigitte-Elena-Hervé-Pierre-Sarah-Valérie) pour signifier le désir de comprendre l'élève chez le C.P.E. :

\*\*\*\* \*e\_elena

ils ont pas tous les mêmes sensibilités donc c est vrai que des fois c est difficile de **comprendre** qu est ce qui pose problème par exemple ça ça se fait avec le temps

Deux occurrences concernent à la fois le C.P.E. et l'élève comme sujets devant comprendre la situation : ici, lorsque la C.P.E. souhaite comprendre, elle cherche à le faire avec l'élève. Elle se situe davantage dans la posture de compagne que dans celle du guide ou de l'accompagnant :

\*\*\*\* e\_valerie

pourquoi on se l interdirait oui alors pour la ponctualité euh d\_abord on essaye de **comprendre** ensemble la situation c\_est\_à\_dire on est à deux sur la question l élève et moi et on essaye de **comprendre**

Les occurrences les plus nombreuses de la forme « comprendre » (51 réparties dans tous les entretiens sauf celui de Pierre) sont utilisées pour évoquer la compréhension par l'élève de ce qui se joue pendant la relation, de ce qui est expliqué ou décidé. Cette fréquence d'utilisation démontre la volonté du C.P.E. de faire adhérer l'élève à sa démarche éducative et non de le contraindre, par le souci exprimé de lui permettre de comprendre l'action éducative menée et ses enjeux pour lui.

\*\*\*\* \*e\_bruno

et souvent j essaye de leur dire que c est pas incompatible et j ai souvent ce discours avec des élèves qui se qui ne **comprennent** pas non plus pourquoi on leur demande

Ce peut être aussi à la fois, comprendre les choses soi-même en tant qu'éducateur, et faire comprendre à l'autre :

\*\*\*\* \*e\_clotilde

mais vraiment mon truc à moi moi c est **comprendre** enfin qu il **comprenne** oui voilà qu il **comprenne**

\*\*\*\* \*e\_elena

ah non non on leur explique aussi ça que qu on peut entendre beaucoup de choses mais qu on est aussi là pour faut leur expliquer dès lors qu ils **comprennent** vers où on va

- **Connaître** apparaît aussi comme un terme important, puisque nous relevons avec Iramuteq 47 occurrences de la forme « connaître » et 10 de la forme « connaissance », dont 33 sont en lien avec la connaissance qu'a ou que souhaite le C.P.E. sur l'élève ou sa situation. Nous retrouvons là l'intérêt manifesté pour la vie de l'élève et mis en évidence dans l'analyse de contenu.

\*\*\*\* \*e\_muriel

et donc quand je suis arrivée il était complètement comme ça et recroquevillé comme ça et par la **connaissance** que j ai de lui moi je suis arrivée et en si tu veux en étant je lui ai dit alors comment tu vas aujourd\_hui

\*\*\*\* \*e\_elena

alors personnellement je pourrais pas hein 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

- La **confiance** apparaît comme possible, dès lors que la compréhension de l'autre est recherchée et qu'elle s'appuie sur la connaissance de sa situation.

Différents niveaux de confiance peuvent être mis en évidence à travers les 50 occurrences du terme (réparties dans les dix entretiens) relevées statistiquement :

- confiance des élèves envers le C.P.E. et envers l'établissement en général,

\*\*\*\* \*e\_muriel

oui parce\_que et c est vraiment là que je sens eh bien la **confiance** en fait que les gamins me font aussi même si encore une fois par ailleurs ils me craignent

\*\*\*\* \*e\_clotilde

et c est vrai que souvent avec les enfants qui ont une histoire difficile avec l école je trouve que ça passe mieux ça passe mieux et du coup après quand la relation de **confiance** s est créée on peut aller

\*\*\*\* \*e\_pierre

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

\*\*\*\* \*e\_bruno

c est comment faire pour que la personne en face de moi puisse me faire **confiance** dans un cadre qui est calé et puisse avancer quoi voilà c est cette question là

- confiance du C.P.E. dans les autres adultes de l'établissement pour travailler et échanger en équipe,

\*\*\*\* \*e\_hervé

plus à même d intervenir avec les plus grands parce que ils les connaissent et que s est installée aussi une relation de **confiance** oui par niveau et après je m appuie sur eux quand on a un peu quelques éléments par un enseignant qui me dit

- confiance des parents d'élèves aussi envers l'institution.

\*\*\*\* \*e\_clotilde

euh et souvent c est des enfants pour lesquels on constate que la famille de toute façon elle ne nous fait pas **confiance** elle ne nous a pas investi du tout et c est un message et qui est relaté hein

### **La place du cadre et de la règle dans la posture du C.P.E.**

L'objectif de notre recherche résidait dans une meilleure compréhension de la posture éducative du C.P.E. pour envisager de dépasser la vision traditionnelle de tensions entre l'individuel et le collectif qui affecteraient la relation éducative C.P.E. élève.

Nous avons relevé une faible fréquence du mot **posture** sur l'ensemble du corpus d'entretiens : 13 occurrences seulement intéressent la posture du C.P.E. et se répartissent dans moins de la moitié des entretiens (4 entretiens sur 10). Parmi elles, 6 occurrences sont liées à une certaine plasticité de la posture qui varie selon la personnalité du C.P.E. et s'adapte à la situation de l'élève :

\*\*\*\* e\_sarah

il y a aussi tout ce qui est non verbal quoi la **posture** que tu as les expressions du

visage la voix si ça monte c est que elle est pas contente quoi forcément

\*\*\*\* e\_sarah

en tout cas y a un espèce de malaise chez elle parce\_ que il y a des choses qu elle a pas réglées avec ses camarades donc voilà donc en fonction de la problématique j adapte ma **posture**

La posture peut être définie par une attitude d'écoute de l'autre et de bienveillance (5 occurrences),

\*\*\*\* \*e\_pierre

on le voit dans la vie aussi de tous les jours à un moment donné si cette comment dire cette **posture** d écoute hein ils sentent qu il y a une vraie écoute

ou par un rapport d'autorité à l'élève (2 occurrences).

\*\*\*\* e\_sarah

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

Le terme est plus fréquemment utilisé par Sarah pour marquer l'importance de la posture, en explicitant la manière dont elle assume sa responsabilité éducative vis-à-vis de l'élève. Le récit d'un dispositif éducatif visant à travailler autour de la posture d'élève explique aussi le taux élevé d'occurrences dans cet entretien.

Néanmoins sur l'ensemble des dix entretiens, nous remarquons que le terme « posture » est associé à une attitude qui s'adapte à l'élève et à la situation, tantôt dans une relation qui privilégie l'écoute, tantôt dans un rapport d'autorité en référence à un cadre fixé.

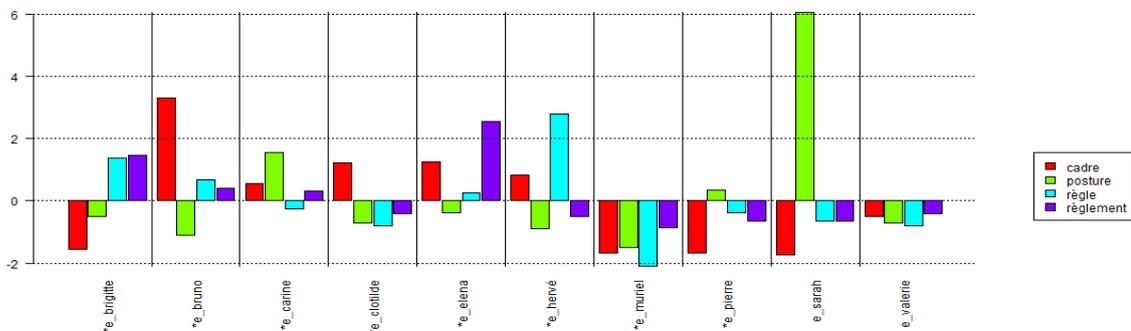


Figure 8 : Graphique des fréquences relatives des formes Cadre –Posture–Règle–Règlement

Nous avons ensuite recherché les occurrences des formes « cadre » et « règle » pour pouvoir analyser leur contexte d'utilisation, étant donné leur nombre élevé d'apparition.

- 40 occurrences de la forme **cadre** et formes associées (cadrer, recadrer) ont été retenues, après élimination des formes qui signifient des circonstances précises. Elles se répartissent dans 9 entretiens sur 10 (tous sauf Valérie).

Pour 26 occurrences, le cadre désigne une délimitation de repères pour agir dans l'établissement : le C.P.E. y fait référence pour fixer des limites à l'élève et en même temps le protéger :

\*\*\*\* \*e\_ **elena**

que ce **cadre** qu'on leur propose ils sont capables ils peuvent l'entendre ils peuvent l'accepter ils peuvent en faire quelque chose ils peuvent comment dire se l'approprier quoi en faire des valeurs

\*\*\*\* \*e\_ **hervé**

ah moi j'en pense que tu peux pas te 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

C'est dans un objectif de socialisation qu'un cadre éducatif est instauré et rappelé aux élèves. Ce cadre est constitué à la fois des règles de fonctionnement de l'école et de normes sociales auxquelles tout individu est censé adhérer. C'est le cadre imposé par l'institution, à partir duquel l'action éducative peut se déployer.

Néanmoins le cadre peut bouger, se modifier, dès lors qu'il a été accepté par l'élève dans un premier temps. Il se pose ainsi comme condition nécessaire à la relation éducative avant que celle-ci ne le fasse évoluer. Ainsi, il peut être intéressant, pour aller plus loin dans le dialogue avec l'élève, de le mettre de côté en investissant davantage le champ de la vie de l'élève hors du cadre scolaire :

\*\*\*\* \*e\_ **bruno**

j'aime bien moi j'aime bien j'aime bien 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

- 10 occurrences du terme définissent en effet un cadre qui permet la confiance et s'oriente vers l'écoute. Le cadre peut être assoupli dès lors qu'il a été posé préalablement. Il est un moyen d'ouvrir plus largement le dialogue avec l'élève, de passer d'une posture de guide, qui montre le chemin, à celle de l'accompagnateur, qui agit et pense avec l'autre.

\*\*\*\* \*e\_bruno

cette bienveillance tout en restant dans le **cadre** voilà si à un moment donné il faut que je lui dise quelque chose de pas forcément agréable il le sait et je lui dirai

\*\*\*\* \*e\_bruno

donc et lui petit à petit par exemple on arrivait alors que pour la plupart au début j'ai plutôt une approche où d'abord y a le **cadre** et après petit à petit on échange

\*\*\*\* \*e\_clotilde

des bagarres ou des exclusions de cours où ils ont trop débordé où euh on va poser tout de suite le **cadre** et après après on peut être plus dans l'écoute et dans la discussion mais au moins le **cadre** est posé quoi

\*\*\*\* \*e\_clotilde

euh ou d'avoir progressé dans dans la réflexion quoi souvent euh toujours toujours le **cadre** des fois on l'applique plus ou moins fermement parce que on sent que l'enfant qu'on a en face de soi l'a plus ou moins compris

- Enfin, 4 occurrences sont relatives au cadre en tant qu'ensemble de principes de travail que se donne le C.P.E. pour organiser et mettre en œuvre son action éducative. Il désigne alors une manière de fixer en avance les règles d'instauration de la relation éducative CPE- élève, un cadre éthique en quelque sorte, et non un cadre réglementaire.

\*\*\*\* \*e\_muriel

je le faisais d'ailleurs avec x le **cadre** précis moi c'est déjà le gamin tu ne le fais pas attendre deux heures à l'extérieur là

Ce peut être, comme pour Carine, dans un souci de clarté et de transparence, pour que les deux sujets de la dyade sachent comment la relation va fonctionner :

\*\*\*\* \*e\_carine

ou un sur trois on va dire et j'ai aussi des élèves de bts que eux sont tous majeurs donc quand je dois entrer dans l'intime là encore je pose un pré **cadre**

- Puisque **la règle** participe du cadre que l'on se fixe, nous avons recensé la fréquence des formes de « règle(s) » et « règlement » caractéristiques d'une référence à la norme. Nous n'avons pas analysé la forme « norme » car elle n'apparaît qu'à trois reprises dans l'ensemble du corpus.

46 occurrences, en rapport à la règle à respecter, se répartissent dans 9 entretiens sur 10 (tous sauf Clotilde). Les règles en vigueur, le règlement, comme le cadre précédemment, sont incontournables dans l'approche éducative des C.P.E...

Les règles font partie de la vie sociale et méritent d'être explicitées pour être comprises. Cependant, au-delà de l'application des règles, les C.P.E. souhaitent se montrer sous un autre jour. Brigitte évoque les « deux facettes » de son personnage :

\*\*\*\* \*e\_brigitte

oui je pense qu'ils comprennent il y a deux facettes je suis comme les autres adultes garant évidemment de la bonne application du **règlement** intérieur mais je ne suis pas la seule d'accord

Bruno, Hervé, Pierre et Elena, insistent, chacun à leur façon, sur leur capacité à dépasser la notion de règle pour approfondir la discussion avec l'élève, pour ne plus se situer dans l'imposition d'un cadre mais dans la compréhension de l'autre.

\*\*\*\* \*e\_hervé

j'insiste sur le terme heureux voilà j'insiste que là-dessus je lui dis pas tu dois obéir aux **règles** voilà j'insiste volontairement là-dessus elle s'en va

\*\*\*\* \*e\_hervé

il faut le notifier que les **règles** sont essentielles mais après là là tu vas conserver le mur en face et tu vas oui tu vas donner satisfaction à ton ego en disant

\*\*\*\* \*e\_bruno

après pour certains on n'est pas besoin d'aller jusque là la **règle** c'est c'est c'est intéressant mais c'est que je pars parfois loin dans mes raisonnements

\*\*\*\* \*e\_elena

ce sur quoi on s'entend pas avec les familles parfois ça reste quand même de de des **règles** des **règles** qu'on impose nous au niveau du lycée mais qui sont pas essentielles

\*\*\*\* \*e\_pierre

voilà tout dépend un peu du personnage je vois mais je démarre sur la **règle** mais soit pour glisser sur autre chose ou l'inverse quand on démarre sur autre chose et pour après arriver donc à la **règle**

#### 10.1.4. Bilan de l'interprétation des entretiens

La catégorisation d'unités thématiques de contenu nous a permis de discerner dans les discours des C.P.E. interviewés des valeurs accordées à l'élève en tant qu'être en devenir, à sa situation qui mérite d'être explorée dans ses différentes dimensions, et à la relation pédagogique instaurée par le C.P.E. dans une visée éducative et socialisante. Ces valeurs composent une éthique de la relation constitutive d'une identité professionnelle commune.

Nous avons mis en évidence également des procédés pour agir qui relèvent d'une communauté de pratiques professionnelles tournées vers l'accompagnement de l'élève dans