



**HAL**  
open science

# CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ?

Myriam Favreau

## ► To cite this version:

Myriam Favreau. CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ?. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. NNT : 2016TOU20037 . tel-01715231

**HAL Id: tel-01715231**

**<https://theses.hal.science/tel-01715231>**

Submitted on 22 Feb 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

**Délivré par :**

Université Toulouse Jean Jaurès

**Présentée et soutenue par :**

**HOUZIAUX FAVREAU Myriam**

le jeudi 16 juin 2016

**Titre :**

CPE : un métier en tensions.

Quelles représentations professionnelles du métier  
chez les Conseillers Principaux d'Éducation?

**École doctorale et spécialité :**

ED Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO) : Sciences de l'éducation.

**Unité de recherche :**

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS).

**Directrice de Thèse :**

TRINQUIER Marie-Pierre, Maitre de conférences, HDR, Université Toulouse Jean Jaurès.

**Jury :**

**Rapporteurs**

PIOT Thierry, Professeur des Universités, Université de Caen Normandie.

BALUTEAU François, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2.

**Autres membres du jury**

MIAS Christine, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès.

CONDETTE Sylvie, Maitre de conférences, Université Lille 3.

MARTINEZ Marie-Louise, Professeur des Universités, Université de Rouen.

## REMERCIEMENTS

Mes premiers mots vont à mes filles, mon mari et mes parents pour leur soutien et leur amour sans faille mais aussi leur patience dans mes moments de doute.

Je tiens ensuite à remercier Jérôme Vincent et Valérie Borie qui ont accepté de jouer les « cobayes » et m'ont critiquée intelligemment pour que ma démarche soit constructive. Ils ont été porteurs de questionnements et de stimulation tout au long de mon aventure.

Je souhaite ici adresser mes remerciements à M. Pallec, IA-IPR EVS, pour sa contribution dans le cadre de cette recherche. Je tiens à remercier aussi les collègues qui ont pris du temps pour alimenter mon questionnement et apporter toute leur expertise sur l'objet de recherche. Je pense notamment ici à Jérôme Coutellier, responsable MEEF-mention Encadrement Educatif, Myriam Depuy, personnel de direction, et Franck Robert, CPE. Je pense aussi aux collègues CPE du bassin Lot-est qui se sont prêtés à mes « expériences » et à tous les CPE de l'académie de Toulouse qui ont répondu à mon questionnaire et sans qui cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Je mesure le temps qu'ils m'ont tous accordé dans un quotidien souvent mouvementé et chargé.

Un grand merci à mes collègues au collège qui ont suivi de près ou de loin mon parcours, et plus particulièrement à Delphine Caumon pour sa contribution à mes travaux.

Je termine mes remerciements en les adressant à Marie-Pierre Trinquier, pour la direction de cette thèse, pour son souci du détail et sa bienveillance, pour avoir su me guider quand je me croyais perdue, pour avoir accompagné mon expérience de « chercheur-bricoleur » et m'avoir permis d'en être arrivée là.

## INTRODUCTION

Le métier de conseiller principal d'éducation est une originalité française. Les autres pays européens ne disposent pas dans le système éducatif de ce personnel et les missions des enseignants s'en trouvent différentes. Personnage atypique au 19<sup>e</sup> siècle, il est devenu une figure incontournable de notre paysage scolaire. A la fois homme ou femme à tout faire, spécialiste de la question éducative, empreint(e) de l'image mythique du surgé, et bousculé en même temps par une volonté de modernité actuelle, ce métier est un sujet d'étude complexe.

L'évolution de notre système éducatif a par ailleurs impacté l'exercice de ce personnel d'éducation jusqu'à amener une représentation fluctuante de ses missions en fonction du contexte d'exercice et des partenaires avec lesquels il travaille. Alors même que le travail est prescrit, par des textes qui règlementent les missions des Conseillers Principaux d'Education, le travail réel ne semble pas toujours en adéquation avec cette prescription, provoquant un flou artistique au milieu duquel le CPE tente de garder le cap. Qui peut se vanter aujourd'hui d'être capable de définir ce que fait un CPE de sa journée? Les CPE eux-mêmes sont parfois en difficulté pour en justifier tant les journées sont pimentées d'imprévu et de tâches aussi diverses que nombreuses. « L'habitude de se soumettre à tout ce qui advient, de faire face à l'urgence, de gérer l'imprévu, et même d'acquiescer l'intelligence de l'imprévisible » (Caré, 1994). Roi et reine du zapping, leur action est continuellement à penser et à repenser au gré des événements. Comment alors se faire une image précise de ce métier?

Pratiquant ce métier depuis une quinzaine d'années nous avons pu constater combien il est riche, usant et très lié au contexte dans lequel on évolue. Qui plus est, c'est une fonction plastique très liée à la personne qui exerce ce métier. Autant de déterminants extérieurs à la fonction elle-même qui rendent son appréhension et sa compréhension difficiles. Cette connaissance de l'intérieur, cette position de praticien-chercheur, est apparue comme un atout pour comprendre de façon rapide les comportements des sujets (Mias, 1998). Néanmoins elle peut être source de biais et de freins dans notre recherche qu'il conviendra d'analyser et de surmonter car « la proximité professionnelle est aidante à condition de maîtriser le plus possible les effets de distorsions qu'elle peut engendrer, dans un travers empathique » (Mias, 1998). Aussi, bien souvent cette insertion dans le métier nous est apparue comme un risque dans l'interprétation des résultats. Pour surmonter ces difficultés et pour faire de cette expérience professionnelle une force, nous avons croisé les différentes sources d'informations et de techniques; textes institutionnels, apports historiques, questionnements actuels de la recherche. Chronologiquement, nous avons alors cherché dans un premier temps à

comprendre la genèse de ce métier avec l'histoire de son apparition et de son évolution jusqu'à nos jours. Notre premier chapitre posera donc les pourtours historiques et le cadre prescriptif de cette fonction de CPE. Il présentera les différentes approches contributives à l'étude de notre objet de recherche, le métier de CPE, mettant en exergue un métier polymorphe et dichotomique.

Ces pourtours du métier étant fluctuants nous serons amenée à nous questionner sur la manière qu'ont les acteurs de se représenter leur métier, ce qui fait sens et consensus pour eux. Animatrice CPE, habituée à débattre avec des collègues sur différents sujets relatifs au métier, notre expérience nous a souvent montré combien cette recherche de consensus était chaotique, et combien les regards de professionnels appartenant pourtant au même groupe professionnel et partageant le même travail prescrit pouvaient s'éloigner dans leur approche du métier. En opposition parfois entre eux, les CPE ne vivent pas toujours une même réalité de terrain. Proches certains d'une usure professionnelle, d'un quotidien fait de tension avec leurs partenaires, ces professionnels exercent différemment leur métier de CPE. Il est acquis qu'il existe mille et une façon de pratiquer et d'occuper cette fonction. Au-delà donc de ces différences nous chercherons à mettre à jour des éléments communs d'une représentation professionnelle du métier. Notre deuxième chapitre sera consacré à l'exploration de l'ancrage théorique qui circonscritra notre travail, un choix nécessaire qui limitera notre curiosité naturelle. Ce champ concerne les représentations sociales. Ainsi, plutôt sensibilisée aux apports sociologiques largement évoqués dans le chapitre 1, la praticienne que « je suis » a dû, pour mener cette recherche, se construire un positionnement de chercheur en Sciences de l'Education, en se familiarisant notamment aux apports d'une autre de ses disciplines contributives : la psychologie sociale, apports plus particulièrement exposés dans ce chapitre 2.

Une fois le cadre posé nous présenterons dans notre troisième chapitre la démarche méthodologique qui a été la nôtre. Dans un premier temps les entretiens individuels de pré-enquête, source d'exploration, nous ont permis de dégager des indicateurs pour la construction du questionnaire en dévoilant « une primo identification de la représentation sociale étudiée » (Moliner & al, 2002). La construction du questionnaire a également été guidée par notre volonté d'opérationnaliser les apports conceptuels du champ des représentations sociales. Nous sommes partie notamment du principe Moscovicien qui précise que toute représentation sociale est un « ensemble de propositions, de réactions et d'évaluation (...) [celles-ci] constituent autant d'univers d'opinions qu'il y a de classes, de

cultures ou de groupes. Chaque univers, nous en faisons l'hypothèse, a trois dimensions : l'attitude, l'information et le champ de représentation ou l'image » (Moscovici, 1961).

Ainsi notre questionnaire, soumis à l'ensemble des CPE de l'académie de Toulouse par voie informatique, a recueilli des données émanant des dimensions sus citées. Les sujets se sont exprimés par le biais de questions ouvertes et de questions fermées. Différents type d'analyses ont permis de traiter ces données dont les résultats seront présentés dans le quatrième chapitre. Soucieuse de recueillir et de traiter de différentes manières les données, nous avons appliqué à notre travail de recherche une triangulation méthodologique, reposant « sur un principe de validation des résultats par la combinaison de différentes méthodes visant à vérifier l'exactitude et la stabilité des observations » (Apostolidis, 2003). Une analyse structurale tout d'abord a mis en exergue les éléments de représentation communs aux CPE, une conception de l'identité professionnelle forgée sur les « incontournables » du métier. L'identité étant conçue comme « un sentiment dynamique de similitudes et de différences » (Deschamps & Moliner, 2008). Après avoir fait le constat de cette similitude, des analyses complémentaires de type CHD, AFC, analyses de similitude ont dégagé les prises de position saillantes pointant les éléments de divergences dans la représentation et les pratiques différenciées des CPE révélatrices de singularisation.

Enfin, avant de conclure et de discuter de ces résultats nous synthétiserons toutes nos analyses dans un cinquième chapitre. Cette discussion dans le dernier chapitre nous éclairera, nous l'espérons, sur le cœur du métier de CPE, sur ce qui fait corps mais aussi sur ce qui relève de tensions, au travers de divergences de pratiques professionnelles entendues «comme des actes et procédures particulièrement observables, car ils sont récurrents, validés pour leur efficacité par un sujet ou un groupe de sujets, et institutionnalisés par ces derniers au cours de leur expérience » (Trinquier, 2014).

Nous souhaitons ainsi participé avec notre recherche à la réflexion sur les représentations professionnelles et leur relation aux représentations sociales, avec en toile de fond la complexité du rapport entre orthodoxie-hétérodoxie, mais également contribuer à une meilleure connaissance de ce champ professionnel alimenté par une image mythique du « surgé », qui cherche à s'en défaire et à se construire.



## **CHAPITRE 1 :**

**De la triangulation des sources à la dichotomie du métier de  
CPE, d'une approche socio-historique à la construction d'un objet  
de recherche.**





**Chapitre 1** : De la triangulation des sources à la dichotomie du métier de CPE, d'une approche socio-historique à la construction d'un objet de recherche.

## **1. Le CPE : approche socio-historique d'un objet inscrit dans une dynamique sociale**

« Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, en effet, l'Ecole en France n'a connu que deux périodes de remaniements profonds qui ont chacune duré une vingtaine d'années : la refondation républicaine, de Ferry à la réforme de 1902, et la refondation gaullienne des années 1960, qui s'achève avec la création du baccalauréat professionnel en 1985 » (Prost, 2013). Le métier de CPE est né dans ce contexte de remaniement et il a donc été largement impacté par les évolutions du système éducatif. Il se structure autour de trois périodes liées à notre approche : la première se découpe jusqu'aux années 50, époque des trente glorieuses, la seconde va jusque dans les années 80, au paroxysme des effets de la massification, puis un troisième temps concerne la fin du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos actuelles décennies.

### **1.a. Des Lumières aux Trente Glorieuses, construction d'un corps de métier bien sombre**

Le concept d'enseignement est né avec la Révolution de 1789, véritable laboratoire d'idées qui a amené une cassure avec l'Ancien Régime et l'ordre établi. . « La révolution française a aboli les anciens ordres afin que chacun puisse accéder à tous les emplois selon son mérite, indépendamment de sa naissance » (Dubet, 2010). Selon une nouvelle conception de l'homme et de ses droits, l'éducation commence à se structurer et le principe d'égalité apparaît dans la Déclaration votée en 1793. L'esprit des Lumières est omniprésent et l'idéal républicain rêvera de construire un service public. Plusieurs projets, tels ceux de Condorcet ou Talleyrand, abordant tour à tour les notions de citoyen éclairé, de laïcité, d'égalité et de justice, de talent, ne pourront être appliqués à cette époque faute de moyens et en raison d'un contexte d'instabilité politique. En effet, l'alternance de régime politique, dans une France massivement rurale avec une aristocratie en lutte pour le pouvoir et des oppositions fortes entre l'Eglise et le pouvoir d'Etat, ne facilitera pas l'instauration rapide de ces projets. L'Etat voit en l'école un moyen politique de former une élite pour servir le régime et contrecarrer le pouvoir ecclésiastique. Napoléon en 1806 crée d'ailleurs l'Université impériale, ancêtre du

système d'enseignement secondaire. D'autres encore, sous l'influence des Lumières et du positivisme, associent à l'école « une dimension cognitive (...) sur le rôle de la connaissance dans le développement d'individus autonomes (...) et dans le progrès intellectuel et social » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Pour l'Eglise, enfin, dans une acception normative, l'école est un instrument de contrôle moral du peuple. L'école unique, égalitaire et juste n'est pas encore née.

En parallèle de cette Révolution, qui proclame les hommes citoyens et égaux en droit nécessitant d'être formés et éclairés pour perpétuer la République, la moitié du 19<sup>e</sup> siècle est marquée par une révolution industrielle (1880-1950) qui pointe un besoin de personnes formées et aux connaissances développées, notamment dans le domaine scientifique. On va alors assister à la transformation d'une école à organisation dichotomique à l'image de la société duale (primaire-secondaire, école primaire/cours secondaire-lycée/petit lycée, garçon-fille, congréganiste-laïque), en une école qui cherche à tendre vers plus de justice et d'unicité. Le primaire s'adresse au peuple de 6 à 11 ans avec pour finalité l'insertion dans la société, alors que le secondaire scolarise les enfants des classes aisées ayant pour objectif de leur dispenser une culture savante. De plus, si les garçons vont à l'école, les filles sont quant à elles renvoyées à leur rôle domestique de bonne chrétienne et de maîtresse de maison, la femme dans la société n'existant que par sa place au sein de la famille. Mais, pour Jules Ferry celui qui tient la femme, tient tout, car il tient l'enfant, le mari et il faut donc que la démocratie retire la femme à l'Eglise. « L'éducation des filles est un enjeu des républicains en lutte contre le cléricalisme » (Lelièvre, 1990). La loi Camille Sée en 1880 crée l'enseignement secondaire laïc pour les filles et l'école normale l'année suivante pour former des enseignantes, souvent issues de la bourgeoisie.

C'est dans ce paysage éducatif qu'apparaît le surveillant général (SG) à qui on donne, après coup, un statut par l'arrêté du 16 novembre 1847 de Salvandy ; la fonction ayant précédé le statut. Il succède aux maîtres d'étude que l'on peinait à recruter du fait de leur statut précaire et à qui on ouvre alors deux possibilités, soit l'enseignement soit un emploi de surveillant général. Cette dernière voie est un débouché possible parmi d'autres. Les maîtres d'études avaient pour mission de surveiller les comportements des élèves et leur travail. La fonction des SG sera de diriger et d'aider les maîtres d'études grâce à leur autorité, mais en restant sous l'égide du censeur et donc tributaire du style de direction de l'établissement. Leur rôle réside dans la surveillance générale et le maintien de l'ordre, la relation avec les élèves et leur famille et l'aide bienveillante apportée aux enseignants. La définition de leur fonction, entre instructions officielles peu claires et l'assimilation avec le corps des sous-directeurs

rendra la lisibilité de la fonction malaisée et la construction de leur identité compliquée. Le terme de « préfettes d'études » pour les surveillantes générales exerçant dans les lycées et collèges créés suite à la loi Sée de 1880 sera usité. Aussi de « telles pratiques participent à la confusion des fonctions et nuisent à l'affirmation d'une spécificité professionnelle » (Tschirhart, 2013), la relation ambiguë entre le surveillant général et le censeur participant de cette difficile définition des tâches.

Dans cette construction scolaire, l'école devient la clé de voûte d'oppositions fortes, notamment à travers la volonté de laïciser l'enseignement, qui s'entend par une volonté de l'Etat de contrôler la sphère éducative et de renvoyer à la sphère privée la pratique du culte. Guizot, ministre et protestant, va organiser l'enseignement primaire en rendant obligatoire la construction d'école dans les communes en 1833 et instituant la liberté d'enseignement. La loi Falloux en 1850 poursuivra en prônant la liberté d'enseignement dans le secondaire. Jules Ferry, bourgeois cultivé dans la lignée de la philosophie des Lumières et proche du positivisme, fait voter les lois qui poseront les bases du système éducatif tel que nous le connaissons actuellement. L'école primaire devient gratuite le 16 juin 1881 (le secondaire le deviendra le 31 mai 1933) afin de permettre à tous d'y accéder. Elle devient ensuite le 28 mars 1882 obligatoire pour les garçons et les filles de 6 ans à 13 ans, cette obligation sera prolongée jusqu'à 14 ans avec la loi Jean Zay en 1936 puis 16 ans avec la réforme Berthoin en 1959 (effective en 1967). En même temps avec Ferry l'école devient laïque, ainsi que son personnel en 1886 par la loi Goblet. Car l'objectif de la III<sup>e</sup> république est bien de construire un service public d'Etat couplé à un idéal de laïcité. Le 19<sup>e</sup> siècle a ainsi bousculé l'ordre établi lié à la naissance et la richesse en rendant accessible l'école à tous et en instituant la notion de mérite comme seul déterminant de la réussite scolaire.

Le surveillant général va donc apparaître dans ce 19<sup>e</sup> siècle coloré par la bataille de la laïcité au travers de textes dédiés en grande partie aux maîtres d'études. Et il doit alors construire son champ d'action « par défaut », trop souvent absent des documents officiels tel un « soldat inconnu » (Condette J-F, 2014). A l'image du mythique Monsieur Viot d'Alphonse Daudet, le « surgé » devient une figure incontournable de la discipline dans les établissements scolaires. « Règlement et trousseau de clés constituent donc, pour le surveillant général, ses moyens d'existence et, métaphoriquement, le symbole de son approche éducative. » (Focquenoy-Simonnet, 2014). Affublé de ce clinquant trousseau il est le mythe d'une éducation militarisée et injonctive plus qu'éducative. Le maintien de l'ordre, la surveillance jour et nuit voire l'espionnage, une figure sans cœur sont autant d'éléments qui collent au surveillant général. Dévoué au système et à ses supérieurs, omniprésent, condamné

au célibat et à une vie de répression, le mythe du « surgé » se transmet comme un héritage du passé (Focquenoy-Simonnet, 2013). C'est un garde-chiourme (George, 2003), à cheval sur la discipline. Il est l'emblème de la violence instituée par l'institution scolaire à l'encontre des jeunes qu'elle doit former et est souvent détesté par les élèves. Ce portrait caricaturé, à la fois craint et moqué, est un lourd fardeau duquel le surgé peinera à se défaire. Son rôle s'apparentera au dressage de jeunes esprits tant « obéissance et soumission sont au cœur de la relation avec les élèves » (Focquenoy-Simonnet, 2014).

Si au cours du 19<sup>e</sup> siècle les deux révolutions sociales et industrielles ont transformé l'école et ouvert le champ des possibles, le contexte social et économique du 20<sup>e</sup> siècle va lui aussi impacter le système éducatif tout comme les deux guerres mondiales et le mouvement idéologique et culturel des années 60. Après une baisse de la natalité dans les années 30, c'est un contexte d'explosion démographique d'après-guerre auquel doit faire face la société française avec un afflux massif d'élèves en ville. Entre 1881 et 1939 les effectifs dans le primaire supérieur de garçons ont subi une hausse importante passant de 17000 à 107600, alors qu'en parallèle les effectifs restent stables dans le secondaire (Briand & Chapoulie, 1981). Malgré tout c'est une hausse de la scolarisation « par le bas », autrement dit touchant uniquement le premier niveau de scolarisation, dans un système éducatif encore très compartimenté, entre un primaire-professionnel dédié aux enfants d'ouvriers et conduisant vers des emplois d'ouvriers et un secondaire-supérieur ouvert aux fils de bourgeois et préparant aux emplois de cadres. A travers ces deux réseaux, le système scolaire répartit les individus selon la division sociale du travail, il reproduit ainsi la division sociale au profit de la classe dominante. Le système scolaire capitaliste est un appareil idéologique d'Etat, l'école en est son instrument, c'est une « école capitaliste » (Baudelot & Establet, 1971).

Après 1945, la société entre dans une expansion économique grâce aux Trente Glorieuses et comme les enfants n'ont plus besoin de travailler, les parents accentuent donc la demande sociale d'enseignement. Les effectifs vont grossir sur les bancs de l'Ecole sur fond de prospérité. Un idéal affiché de démocratisation de l'enseignement introduit un principe de justice permettant à chaque enfant, quelles que soient ses origines, de pouvoir réussir selon ses aptitudes ; idéal transposé dans le plan Langevin-Wallon en 1947 mais qui restera lettre morte. L'idée était de mettre fin à la division sociale des tâches au sein de la société et de développer la culture en chacun des enfants.

Le rôle de l'école a évolué de façon polémique et avec lui la place du jeune et la manière de le considérer. Conception harmonique ou utilitariste de l'éducation, approche

philosophique ou politique, instrument de l'Etat ou de l'Eglise, son acception est multiple. L'école issue des Lumières, affranchie de la tutelle de l'Eglise, oscille entre éducation et instruction, entre conservatisme et émergences de nouveaux besoins, entre développement des consciences et du raisonnement avec les progrès scientifiques et l'esprit du positivisme en lieu et place des programmes ouverts sur les arts et les lettres ou simple formation en vue d'une insertion économique dans la société. La socialisation est un rôle principal de l'école comme le soulignait déjà en son temps Durkheim « l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1922), qui substitue « à l'être égoïste et asocial » un être social rempli de valeurs morales. Alors que l'éducation « a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Ibid), il lui faudra aussi favoriser le changement grâce à la transmission de valeurs de modernité et devenir un outil du progrès social et de l'évolution vers une société plus rationnelle. Quels seront alors le rôle et les missions des personnels en charge de cette jeune génération qui est à former, pour en faire un être capable de penser la complexité des choses par le biais d'une triple culture (langues, sciences et histoire)?

### **1.b. Du « surgé » au conseiller principal d'éducation, la validation de son acronyme**

L'exercice des missions du « surgé » dans le contexte éducatif décrit plus haut se limitera à ses débuts à instaurer l'ordre et la soumission, en laissant peu de place à l'esprit critique. Les transformations du système éducatif amèneront en parallèle des modifications de la fonction du surveillant général car « le rôle d'un acteur n'évolue pas indépendamment du système au sein duquel il intervient » (Bouvier, 2007). L'évolution des punitions accompagneront une transformation des pratiques du surveillant général. La fêrule et les châtiments corporels disparaîtront au profit de punitions plus scolaires basées sur la rédaction de lignes et de pensums ou des mises en retenue. Sous le ministère Jean Zay les maîtres d'internat (MI) feront leur apparition en 1937 et seront subordonnés aux surveillants généraux, permettant d'accueillir une population scolaire grandissante en internat. Les surveillants d'externat (SE) arriveront un an plus tard. Ces deux personnels MI-SE occasionneront la disparition progressive des répétiteurs et préfigureront le rôle éducatif des surveillants généraux déchargés de la surveillance et leur rôle de chef de service. Entre la circulaire du 09 octobre 1956 (annexe 1) et celle du 17 novembre 1965 (annexe 2) l'action

pédagogique et éducative va donc s'ajouter au rôle de maintien de l'ordre. « En tant qu'il participe à cette action (action pédagogique et éducative), le surveillant général est appelé à siéger dans les différents conseils d'établissement. Il a à connaître toutes les activités qui s'exercent en vue de contribuer à l'éducation des élèves en dehors des heures de classe et est chargé, sous l'autorité du chef d'établissement, de les coordonner et de les animer » (Circulaire n°65-419 du 17 novembre 1965).

Cette évolution est le corollaire du développement des Foyers Socio Educatifs (FSE) impulsé par la FOEVET (Fédération des Œuvres Educatives et de Vacances de l'Enseignement Technique). Ces structures, associées à une réorganisation des conseils d'administration laissant une place plus importante aux élèves et aux parents d'élèves et fortement plébiscitées par la crise de mai 68, amènent une reconnaissance statutaire aux étudiants et aux élèves au sein des établissements scolaires (Garnier & al., 2014). Les élèves prennent des responsabilités encadrés par les surveillants généraux qui endossent un rôle d'animateur faisant oublier l'habit sombre du « surgé » dont « le noir colore son domaine comme son costume » (Focquenoy-Simonnet, 2013). A cette époque les congés payés (1936) ont été instaurés et c'est l'apogée des mouvements de jeunesse populaires et des centres de vacances. Ainsi on assiste à « l'émergence d'une société de loisirs » et certains surveillants généraux y voient le moyen de faire évoluer leur fonction « grâce à l'animation socioculturelle et aux principes démocratiques qui tendent à l'autonomie des élèves et à l'apprentissage de la citoyenneté » (Tschirhart, 2013). Cette animation renvoie à un espace particulier, « la vie scolaire », qui sera trop souvent associée stricto-sensu aux missions même de ce personnel d'éducation, écartant de fait les autres membres de la communauté éducative de toute implication. « Ce n'est pas un hasard si, au même moment, la formule « vie scolaire » réapparaît dans le vocabulaire ministériel » (Delahaye, 2009).

Dans le même temps, la massification et l'expansion économique de cette moitié de siècle, l'accès des classes moyennes à une scolarité plus longue modifie le public des salles de classes, devenues hétérogènes. « C'est la V<sup>e</sup> République qui reconfigure le système éducatif » (Prost, 2013), un système compartimenté séparant les classes sociales qui va peu à peu faire place à un système qui tend à s'unifier. Les collèges d'enseignement technique apparaissent en 1959, à côté des lycées et des collèges d'enseignement général, et se transformeront vingt ans plus tard en 1975 en lycées d'enseignement professionnels. Les collèges d'enseignement secondaire apparaîtront en 1963 avec la réforme Fouchet, et fusionneront avec les CES pour devenir le collège unique en 1975 laissant ainsi place à un système tripartite ressemblant à celui que nous connaissons de nos jours. Nous y reviendrons plus loin.

En parallèle d'une volonté politique forte du général de Gaulle d'ouvrir l'enseignement secondaire à tous les élèves pour que l'état bénéficie des talents de tous, le constat est fait d'une pénurie d'ingénieurs pour répondre à la croissance, notamment un manque de techniciens moyens et supérieurs. La nécessité d'élever le niveau de formation mais aussi la durée rendent urgent la solarisation d'un maximum d'élève. L'obligation scolaire s'allonge avec Berthoin et la population scolaire s'accroît. Alors que 54% des garçons et 57% des filles de 14 ans sont scolarisées en 1957, ils sont respectivement 86% et 93% en 1968, la durée de « vie scolaire » passe de 7,7 ans en 1901 à 14 ans en 1995 (De Queiroz, 1995).

Les collèges se construisent chaque jour, les investissements se multiplient. Cet afflux massif de jeunes dans les établissements scolaires qui jusqu'alors en avaient été tenus écartés va promouvoir la construction de l'espace de la vie scolaire comme un espace où doivent se régler les problèmes d'éducation qui deviennent nombreux. « Dès lors, les établissements scolaires ne peuvent réduire leur action à celle d'un enseignement donné dans le cadre de la classe. Il leur faut prendre en compte et apprendre à gérer le temps hors classe des élèves » (Tschirhart, 2013). C'est en partie pour cette raison que les missions du surveillant général sont redéfinies car « (...) les notions d'ordre et de discipline ont considérablement évolué et les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire. Aussi, compte tenu de ces nouveaux facteurs est-il apparu indispensable de définir la place exacte que le surveillant général occupe actuellement dans l'établissement et de fixer, dans leurs grandes lignes, la nature et le contenu de sa mission. » (Circulaire n°65-419 du 17 novembre 1965).

C'est sur fond de crise politique, sociale et culturelle en 1968, dénonçant le capitalisme et l'autoritarisme -« il est interdit d'interdire »- que le corps des CPE va voir le jour et succéder aux surveillants généraux. « L'intelligibilité de ce transfuge tient moins à une quelconque modernisation de la fonction, pas plus qu'au courant de rénovation scolaire de la fin des années 1960 construit autour d'une vision non disciplinaire de la socialisation, mais de la crise du magistère de l'école et de son autorité intellectuelle » (Monin, 2007). Le décret du 12 août 1970 (annexe 3) institue donc une nouvelle appellation et deux corps, celui de Conseiller d'Education exerçant en collège et celui de Conseiller Principal d'Education exerçant en lycée. Ils sont recrutés de façon distincte. Les termes de « Conseiller » et d'« Education » en constituent son acronyme et ouvrent une nouvelle vision sur ce métier. Le maintien de l'ordre persiste mais les tâches éducatives et pédagogiques arrivent à égale complémentarité dans une circulaire organisée en deux points. Les CPE, largement dépendants de leur supérieur, car placés « sous l'autorité du chef d'établissement », sont



maintenus dans la perspective d'une surveillance générale et deviennent des généraux de la surveillance : « il n'y a plus de surveillant général, mais un général des surveillants » (Caré, 1994). Il est le commandant en chef d'une armée de surveillants. Ce texte reste bel et bien un texte statutaire et peu prolixe sur la description d'une mission en pleine émergence.

En même temps que ce nouveau statut s'ouvre un débat sur le rôle de l'école, avec en fond d'écran le choc pétrolier des années 1973 et une période de crise économique. Le chômage fait un pied de nez au plein emploi et la réussite scolaire n'est pas garante d'insertion sociale, les désillusions entachent cette Ecole démocratique en qui la population avait placé de grands espoirs. Cette démocratisation de l'enseignement ressemble plus à une démographisation, et les inégalités scolaires commencent à devenir flagrantes. Elles sont pointées du doigt et sont synonymes d'un rapport qui va devenir difficile au savoir et à l'école. C'est sur fond de crise que le constat de l'échec scolaire va retentir. La question de la répartition naturelle des élèves dans les différentes filières se pose alors. La première grande enquête longitudinale de Girard et Bastide de 1962 à 1972 menée pour l'Institut National d'Etudes Démographiques sur une cohorte de 20000 élèves suivie pendant dix ans met en exergue les facteurs déterminants de la réussite scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> et la poursuite probable d'étude (Forquin, 1979). La réussite scolaire en primaire et l'âge, l'habitat (milieu géographique), l'origine sociale (milieu, demande de scolarisation), effet d'attentes du milieu enseignant sont autant de variables discriminantes qui semblent expliquer ces inégalités scolaires. Les acquis scolaires étant cumulatifs, ces inégalités initiales à l'entrée en 6<sup>e</sup> vont en produire d'autres. « Au total, on a estimé que le collège « produisait » en deux ans plus d'inégalités sociales de résultats que toute la scolarité antérieure » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). C'est un jeu sans fin.

Alors dans ces années 70 s'inscrit le débat sur le rôle de l'école et de cette démocratisation annoncée au cœur de la sociologie de l'éducation et des théoriciens de la reproduction tels Bourdieu et Passeron. Plusieurs auteurs élaboreront des théories sous une approche holiste et structurelle (Bourdieu) ou atomiste et individualiste (Boudon) pour tenter d'expliquer ces inégalités scolaires qui égratignent l'idéal républicain d'une école qui se veut démocratique et juste. On constate alors que la proportion de fils d'ouvriers augmente au lycée, mais surtout dans des filières dites de relégation, à l'inverse des enfants de familles favorisées. En mettant notamment à jour les règles du jeu social, en les dévoilant, Bourdieu a largement participé à cette pensée d'une école reproductrice des inégalités sociales. Pour lui les familles aisées regorgent de prédispositions pour que leurs enfants accèdent à la réussite scolaire et lorsque les enseignants mesurent les résultats scolaires au titre de « dons innés » et

de façon égale ils mettent en difficulté ceux qui attendent tout de l'école n'ayant rien reçu de leur famille. « La culture de l'élite est si proche de la culture de l'école que les enfants originaires d'un milieu petit bourgeois (ou, *a fortiori*, paysan et ouvrier) ne peuvent acquérir que laborieusement ce qui est donné aux fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref ces attitudes et ces aptitudes qui ne semblent naturelles et naturellement exigibles aux membres de la classe cultivée que parce qu'elles constituent la culture (au sens des ethnologues) de cette classe » (Bourdieu, 1966).

Ces familles aisées mobilisent tout d'abord un capital dont sont privés les enfants issus des classes les moins favorisées, que ce soit leur capital économique (que sont les ressources financières), le capital culturel (tels les diplômes, qualifications intellectuelles, références culturelles des individus), le capital social (correspondant au réseau de connaissances, de relations sociales d'un individu), ou encore le capital symbolique (renvoyant au prestige, à l'honneur). Le capital culturel peut prendre différentes formes : une forme incorporée, c'est-à-dire intériorisée, que sont des connaissances que l'on a acquises, construites au sein du cadre familial, mais c'est aussi un rapport à la connaissance, une prédisposition qui est naturelle, une maîtrise de la langue ; une forme matérielle, capital objectivé, que l'on a à disposition, tel que des livres, des biens culturels en notre possession ; enfin, une forme institutionnalisée transmise par l'école, que sont les diplômes, les titres scolaires acquis qui vont légitimer ce capital culturel.

A cela se rajoute la mobilisation d'une socialisation propre et durable à leur condition sociale, l'habitus. Il désigne cette capacité acquise socialement qu'a un individu, grâce à la socialisation familiale (aller au spectacle, fréquenter les musées, discuter des arts ou de la politique), de trouver naturellement la réaction immédiate et appropriée à un environnement, comme lors d'un jeu où le joueur pourra jouer au bon moment et sans réfléchir le coup correct, de façon instinctive. C'est une sorte d'entraînement social qu'inculque un groupe social à ses membres. L'habitus est générateur de pratiques et de représentations<sup>1</sup>.

Ainsi le rôle des acteurs du système éducatif s'en trouve transformé car ils ne peuvent ignorer ces conditions de scolarisation et leurs conséquences dans une école qui se veut impartiale et œuvrant pour l'éducation de tous mais qui met en lumière une hiérarchie des classes. Ces rapports de domination « dominants-dominés », souvent intériorisés comme légitimes par une violence symbolique qui dans le sens bourdieusien légitime cette hiérarchie

---

<sup>1</sup> L'exemple très parlant que donne Bourdieu (1979) en opposant le « franc-manger » populaire au « manger dans les formes » de la bourgeoisie illustre, dans un autre domaine, cette notion d'habitus.

des classes de façon durable chez les dominés par un certain mode de pensée, aboutissent *in fine* à renforcer des inégalités qui vont dégrader le rapport de certains élèves au savoir. Cette violence symbolique s'exerce notamment par le biais de l'éducation au travers du cours magistral dont la syntaxe et les références culturelles ne sont pas accessibles aux élèves qui n'y ont pas été accoutumés par leur famille. Cette injustice sociale et scolaire, corollaire d'une déception à la hauteur de l'investissement produit pour certains élèves, va engendrer démotivation et remise en cause du rôle de l'adulte et de l'autorité au sein de ce système perfide. Le corps professoral qui détenait de l'autorité intellectuelle sa légitimation est ainsi malmené par ces nouveaux élèves, décalés et démunis, et la transmission pédagogique prend une autre coloration. « L'optimisation de la relation pédagogique se pose depuis que le sanctuaire de la classe est envahi par des « hordes » dont la barbarie n'est plus contrôlée comme elle le fût jusque-là. Un nouvel ordre scolaire est à construire » (Monin, 2007). La disparition de la tradition et de l'autorité, autorité que la plupart des adultes ont bannie, signifiant ainsi leur refus d'être responsable du Monde et de son fonctionnement, met en péril l'éducation (Arendt, 1961). Cette démission de certains adultes transfère alors une lourde part à ceux qui portent sur eux l'emblème de cette autorité, tel un mythe encombrant, et cristallisent les attentes de leurs partenaires « nostalgiques du 'surgé' » (Focquennoy-Simmonnet, 2013). C'est donc un nouvel ordre scolaire qui est à élaborer et un rapport adulte-élève à reconstruire.

La 1<sup>ère</sup> circulaire de missions des CPE en 1972 rappelle encore que les CE/CPE sont les « héritiers à divers égard des surveillants généraux, ils ont pour tâche particulière de veiller à la sécurité physique et morale des élèves » (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972, annexe 4)). Mais si le maintien de l'ordre reste une partie inhérente de ses missions, elle met en avant l'action éducative et l'animation à laquelle concourent les CE/CPE au titre des personnels des établissements scolaires. « Par leurs fonctions même, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se trouvent associés de la façon la plus étroite à cette action globale (action éducative), en vue de laquelle ils ont à jouer un rôle d'une importance exceptionnelle » (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972). De manière incantatoire et flatteuse le texte inscrit ici les missions éducatives des CE/CPE, dont l'acronyme de leur titre leur avait conféré la tâche. Ils mettent un pied lourd dans la sphère éducative. Ils apparaissent aussi comme des médiateurs, la communication est un outil présent dans leur cartable, favorisant « les échanges indispensables à la vie de leur établissement », et « en étroite liaison avec le personnel enseignant » pour contribuer à la réussite scolaire des élèves (ibid). Ainsi au rôle d'éducation et d'animation s'adjoint celui du rôle pédagogique par l'intermédiaire du

personnel de surveillance à même d'aider les élèves à réussir leurs études. Les CE/CPE par leur connaissance des élèves car « ils se tiennent en rapports constants et confiants » avec ces derniers, peuvent apporter des informations lors des bilans au cours des conseils de classe ou encore accompagner les élèves et les informer en vue de l'orientation. La notion de conseil pointe timidement son nez, mais en tout cas ils mettent un second pied, plus léger, dans la sphère pédagogique.

Pour autant les deux pieds ancrés dans deux domaines d'action qui semblent se dévoiler, il n'en reste pas moins que l'équilibre est instable. En effet la circulaire de 72, si elle signe un attachement à l'animation, l'éducation et la pédagogie, inscrit noir sur blanc l'impossibilité de circonscrire les missions des CE/CPE de façon précise. Si le rôle que revêt ce personnel dans l'action éducative est « d'une importance exceptionnelle (pour autant) il n'est pas souhaitable de délimiter *a priori* leur intervention non plus que la collaboration qu'ils ont à apporter aux chefs d'établissement au sein des équipes d'animation. Aussi se bornera-t-on à rappeler quelle doit être, dans ses grandes lignes, leur activité » (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972). Ce laconisme de la prescription qui fera dire à Claude Caré dans son rapport établi en 1992<sup>2</sup> que « le texte ne démarque donc pas la fonction » (Caré, 1994), est imbriqué dans la dépendance de ce personnel au chef d'établissement, voire leur assimilation à peine dissimulée en termes de services et d'appartenance à une même équipe. « En raison du caractère de leur mission, les conseillers principaux et conseillers d'éducation sont soumis en matière de service aux mêmes exigences que les personnels de direction, membres de l'équipe d'animation ». Il n'est pas non plus fait mention d'un cadre horaire de la fonction puisque, si le surveillant général était omniprésent et corvéable à merci, le CE/CPE reste disponible car « la durée et l'horaire de leur service sont donc déterminés en fonction des besoins de service » (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972). Nous reviendrons plus loin sur le manque de lisibilité de ses missions tout comme sur le caractère de dépendance au chef d'établissement et son appartenance ou non à l'équipe administrative (appelée çà et là équipe de direction, d'animation, décisionnelle,...). Tout ceci confère aux missions des CE/CPE un flou identitaire où chacun pourra y voir ce que bon lui semble ou revendiquer ce qui l'arrange, une fonction libre. Mais une liberté qui a un prix : celui d'une démarcation difficile, d'une délimitation des pourtours professionnels du métier fluctuants, alliées à un poids historique de la fonction.

---

<sup>2</sup> Rapport établi en 1992 et publié en 1994

Cette période se termine par l'unification des différents niveaux du secondaire sous la dénomination de collège « unique », réunissant les CEG et les CES, avec la loi de René Haby du 11 juillet 1975 mise en place deux ans plus tard. Cette dénomination désigne alors uniquement les élèves scolarisés dans le premier cycle du secondaire, de 11 à 15 ans sans distinction. C'est la fin des filières spécialisées ou des orientations précoces avec pour tous un tronc commun. Ce système met à jour de façon encore plus criante les « élèves en difficulté » dont le terme apparaît officiellement dans les discours institutionnels. Cette transformation offre une trajectoire uniforme pour des adolescents bien différents, et accentue encore plus la prise en charge difficile dans le contexte scolaire où se mêlent population hétérogène et échec scolaire. Il faut alors différencier la pédagogie, individualiser, car ce collège unique doit réaliser l'égalité des chances pour tous, mais avec des conditions structurelles dénoncées par les enseignants (effectifs, moyens, nombre d'enseignants,...). Le ministre Alain Savary dénoncera une « application brutale de la réforme issue de la loi de 1975 qui est intervenue sans que l'on ait prévu avec rigueur les moyens convenables pour instaurer progressivement un collège unique que l'on s'est contenté de proclamer » (Delahaye, 2006). Ce collège unique deviendra assez rapidement « le maillon faible du système éducatif » (Auduc, 1994), réinjectant à côté d'un enseignement commun des choix d'option) en classe de 4<sup>ème</sup> qui feront le lit douillet des classes les plus à même d'y voir un intérêt et maîtrisant les rouages du système éducatif. Ce collège à trajectoire unique deviendra le lieu du tri social et scolaire, déviant certains élèves, notamment des classes populaires, vers des classes de relégation atypiques telles les classes d'enseignement adaptées, agricoles ou technologiques (Palheta, 2014). Dans ce collège justement, la sociologie du curriculum, curriculum entendu comme « une construction sociale au sens où il est le produit du jeu des acteurs » (principaux et inspecteurs d'académie), montrera que l'implantation dans des établissements scolaires d'options, différenciant et spécialisant ces derniers (curriculum optionnel : sections bilingues, européennes,... ), maintient, par le biais de variations locales, les disparités de l'offre d'enseignement et différencie de fait « socialement l'accès aux biens culturels scolaires » (Baluteau, 2013, 2014). Quant au second cycle du secondaire, le lycée d'enseignement professionnel succède au collège d'enseignement technique. Les élèves y rentrent après une troisième. Mais l'annonce de la fin de l'orientation dissimule des sorties précoces d'élèves dès la fin de la cinquième et « le palier d'orientation de la classe de 5<sup>e</sup> a notamment joué un rôle de verrou jusqu'à la moitié des années 1980 » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012).

Le conseil en matière de choix d'orientation inscrit dans la circulaire de 72 donnera ici au CPE une place stratégique, « puisque le collège accueille en 6<sup>e</sup> des élèves de niveau très

inégal » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012) et le soutien pédagogique « aux élèves travaillant dans les études ou dans les salles de travail volontaire » (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972) positionnera le CPE au cœur des problématiques de réussite scolaire. La gestion des élèves en difficulté ou confrontés à leur propres limites ne sera pas une gageure pour ce personnel éducatif. Aussi il est clair que « les deux dimensions du mérite, le « talent » et « l'effort », peuvent être fortement dissociées car il ne suffit pas de travailler pour réussir » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Le CPE sera amené à gérer de nouvelles situations soit des demandes fortes de réussite et d'ambition de la part des familles mais aussi, avec l'arrivée d'un public scolaire en décalage, des élèves plongés dans « un sentiment de désenchantement et de mal-être se traduisant par la violence, l'absentéisme ou le décrochage » (Barthélémy, 2012). On voit bien ici que le déroulé historique de cette démocratisation scolaire massifiée accouche de parcours individualisés, meurtris, déçus ou réussis, en opposition ou en demande, qui sont autant de jeunes envoyés sur les bancs de l'école avec dans leur sac à dos leurs trajectoires sociales et familiales diverses et inégales, solides ou défaites. Quelle prise en charge alors de ces élèves est possible en classe et hors la classe ? Comment le CPE va construire son action éducative au sein d'établissement où règnent massification, hétérogénéité, indiscipline et mal être ?

Si le pari de la démocratisation quantitative est gagné celui de la démocratisation qualitative reste à accomplir. Au travers de l'histoire, la V<sup>e</sup> République aura néanmoins réalisé le passage d'une école par ordre à une école par niveaux, et fera dire à A. Prost que « le XX<sup>e</sup> siècle est l'époque où les établissements se sont noués en un système scolaire » (cité par Lelievre, 1990). Les effectifs auront grossi sur les bancs de l'Ecole et la durée de vie scolaire des élèves aura été allongée. Les CPE quant à eux auront acquis un statut et un cadre de missions. Mais qu'en est-il de leur place au sein des établissements scolaires ? Ils sont passés de revendication qui « ont oscillé entre les responsabilités administratives de direction et des responsabilités plus complexes liées à la transformation progressive de la vie scolaire par l'animation éducative » même si depuis leur nouveau statut de certifiés les « CPE ne réclament plus d'être des administratifs et encore moins d'appartenir à l'équipe de direction » (Tschirhart, 2013). Quelle fonction administrative, éducative, pédagogique, sera la leur durant cette troisième période restante ?

### **1.c. Des années 80 au XXI<sup>e</sup> siècle, une ère nouvelle**

Les années 80 marquent un tournant dans la fonction des CPE de façon définitive. La prescription qui va jalonner toutes ces années ouvre une autre vision du jeune, plus individualiste et inclusive, le replace au centre des préoccupations. Le droit, dans les années 2000, fait son entrée dans les établissements scolaires arbitrant les phénomènes de violence qui éclatent, avec comme paradoxe des sanctions qui « se sont considérablement allégées, au fil du temps, tandis que les procédures, en elles-mêmes, se sont alourdies » (Bost, 2015).

Le texte qui va être une référence pour ce personnel d'éducation pendant plus de trente ans est la circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 (annexe 5) qui précise le « Rôle des conseillers principaux d'éducation et conditions d'exercice de leurs fonctions ». Elle remplace celle de 1972. Ce texte fixe de façon laconique le cadre dans lequel s'exercent les missions des CPE, cadre qui est celui de la vie scolaire, avec pour objectif de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Le bien-être est inscrit dans la prescription, c'est un regard nouveau sur le jeune. Cette fois, plus encore que dans les textes précédents, sur le plan individuel et collectif la fonction du CPE est étendue « à tout ce qui concerne la vie de l'élève et son devenir », élargissant le champ d'action dans le travail de collaboration avec les partenaires internes et externes qui « exclut tout travail individualiste » (circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982). « Interlocuteurs privilégiés » ils apparaissent entre les lignes comme des conseillers sur les questions relatives à la vie scolaire de l'élève, tant au niveau des prises de décisions qui la concernent que des rythmes scolaires.

Exit dans ce nouveau texte le maintien de l'ordre et les préoccupations disciplinaires. Le carcan du surgé est tombé et même si dans la circulaire il est question « d'assurer la sécurité, notamment des élèves » ou d'« échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement des élèves » on n'y relève pas de traces aussi visibles de l'habit noir du surveillant général qu'au préalable, si ce n'est dans l'imaginaire ou la lecture biaisée que certains pourraient faire de ce texte duquel la résurgence d'une pratique militarisée viendrait conforter « certains de leurs partenaires qui se délestent du sale boulot et sont nostalgiques du 'surgé', gardien de l'ordre » (Focquenoy-Simonnet, 2013), résurgence cristallisant des tensions dans certains établissements.

Le titre de cette circulaire mentionne « Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation ». Il n'est pas question ici du

terme « mission » qui titrait les deux dernières circulaires de 1965 « Surveillants généraux : place et mission dans les établissements scolaires », ou 1972 « Mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation ». Le terme « rôle » renvoie au comportement ou à l'influence d'une personne alors qu'en opposition le terme « mission » assigne une tâche à accomplir, un but avec un objectif à remplir. Ce dernier terme est plus prescriptif et donc conditionnel de comportements attendus ou souhaités. De la même manière le terme « place » désigne une situation particulière, une vision géographique de l'individu, un emplacement structurel qui immobilise l'individu et l'ancre dans une position. A l'inverse les « conditions d'exercice » supposent des critères d'action, ce qui va permettre ou pas de réaliser une action, les leviers ou les freins à l'exercice entendu ici comme professionnel, en quelque sorte ce à quoi il faut s'attendre pour exercer son métier.

Le terme « responsabilité », cité 11 fois dans cette circulaire de 1982 contre 2 fois dans celle de 1972, enclenche un engagement des individus qui auront à répondre de leur acte, seront garants de leur action, pourront prendre des décisions individuelles et donc leur confère de fait une relative autonomie professionnelle. Relative, car les CPE restent toujours placés sous l'autorité des chefs d'établissement. Si le terme apparaît ici prégnant, lors de l'enquête d'image réalisée par Caré (1994) le terme « responsable » a été cité par les CPE seulement 7 fois pour décrire leur fonction, sans doute du fait de cette relative autonomie. Ces responsabilités des CPE s'inscrivent dans une démarche éducative et se raccrochent au projet d'établissement. Elles s'exercent dans trois domaines. Le premier concerne le fonctionnement de l'établissement (assiduité, organisation du service, mouvements, sécurité et surveillance des élèves). Ce premier aspect de la fonction est la garantie d'un bon fonctionnement de l'établissement, c'est dire si en termes de responsabilité le CPE est engagé. Le second traite de la collaboration avec le personnel enseignant (échanges sur le comportement et les résultats des élèves, recherche en commun de solutions face à leurs difficultés, le suivi de la classe, participation aux conseils de classe, collaboration à la mise en œuvre de projets divers). Enfin le troisième renvoie à l'animation éducative : relation directe avec les élèves sur le plan collectif et individuel, mise en place de loisirs, élection et formation des délégués. L'animation éducative, partant du principe que « l'élève est un véritable agent social en interaction avec d'autres membres du groupe social », est « au service de la promotion de la socialisation du jeune et de l'exercice de sa citoyenneté » (Condette, 2008). Au-delà du rôle d'animateur ou d'éducateur aux valeurs de la démocratie participative c'est aussi ici le suivi de l'élève que le CPE aura à mener, en partenariat certes, car il ne travaille pas seul, mais avec une approche qui lui est spécifique au cours d'entretiens individuels. Cette notion de



« suivi », « plurielle, complexe, qui mêle subtilement l'individuel et le collectif » pointe la difficulté d'un travail sur les moyens et longs termes aux prises avec une demande pressante de résultats immédiats (Condetta, 2007a). La fonction d'écoute, de médiateur arrive en filigrane de cette circulaire avec une conception nouvelle du jeune en construction et de sa parole.

Subordonné aux chefs d'établissement il n'en reste pas moins que son temps de travail est cette fois-ci encadré. Le CPE passe d'un statut corvéable, malgré des temps de pause accordés par la circulaire de 1972 de sorte que « l'organisation de leur service doit être prévue de telle manière qu'elle leur réserve chaque jour des temps de détente et vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine, le service des dimanches et jours fériés étant assuré par roulement » (circulaire n°72-222 du 31 mai 1972), à un statut de fonctionnaire de la fonction publique calqué sur l'instauration des 39 heures le 13 janvier 1982 par le gouvernement de l'époque. Reprenant la citation sus nommée, la circulaire de 1982 restreint la durée du temps de travail mais néanmoins précise l'impossibilité de fixer un emploi du temps régulier, en réponse à « la nature même de la fonction d'éducation, la diversité des établissements et leurs contraintes propres (qui) ne sont pas conciliables avec une organisation préétablie et uniforme des personnels concernés » (circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982). Il s'agira avant tout de répondre aux besoins quels qu'ils soient, et notamment « par leur disponibilité à l'égard des élèves » avec un « horaire de service (qui) doit être un cadre de référence suffisamment souple pour permettre d'adapter les services à la diversité des situations, sans faire peser sur les personnels des charges excessives » (circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982). Chacun aura en la matière une interprétation spécifique de la « charge excessive » en question, interprétation qui accouchera dans des négociations parfois douloureuses au sein des établissements.

Nous le voyons cette circulaire de 1982 s'inspire des évolutions enclenchées dix ans auparavant, mais est aussi, dans une continuité parfaite, une non définition de la fonction. Ce flou de la prescription est même inscrit dans le texte précisant que les responsabilités spécifiques de CPE « peuvent varier dans leur forme selon la catégorie et les particularités de l'établissement » (circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982). Ainsi ce personnel d'éducation a un cadre, mais un cadre fluctuant au gré des conditions structurelles, matérielles et humaines dans lesquelles il sera amené à exercer. Difficile alors de construire une identité propre et commune, nous y reviendrons.

En même temps que sort cette circulaire, la transformation structurelle et humaine des établissements va jouer un rôle important dans l'évolution du métier. Tout d'abord la loi dite

de « décentralisation » du 22 juillet 1983 confère aux établissements un statut juridique d'EPL (Etablissements Publics Locaux d'Enseignement) que la loi Haby avait déjà amorcé avec la dénomination pour les collèges et lycées d' « établissements publics nationaux ». C'est un gain d'autonomie important pour l'établissement qui poursuit la structuration du système éducatif en un grand édifice visant l'effacement des différents ordres et filières préexistants. Mais cette méga structure réinjecte sous l'image d'une homogénéité « de la différenciation (dans) des établissements d'un même type » (Lelièvre, 1990). L'uniformité et la démocratisation institutionnalisée vont peu à peu se transformer en négociation délocalisée pour l'ouverture de telle ou telle filière et option entre le chef d'établissement et le payeur qu'est la collectivité territoriale. Nous assistons aussi à la mise en place de stratégies familiales dans les choix scolaires qui s'offrent à eux alimentant ainsi le constat des inégalités de parcours scolaires. « Dans un système qui s'est progressivement uniformisé, une part des inégalités sociales se génère par le jeu des « libres choix » familiaux » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012), et incorpore de la distinction dans l'uniformisation, du particulier dans le général. Ce particularisme aurait du bon dans l'individualisation des parcours s'il n'était pas corrélé à des critères sociaux. Les choix familiaux sont subordonnés en grande partie à la connaissance du système par les familles, les familles aisées étant en la matière les mieux loties, mais aussi dans la relation de confiance ou de défiance qu'elles mettent en place avec l'école (Dubet, 1997). Dans ce contexte, le CPE dans sa relation aux parents doit conjuguer avec des attentes parfois très inégales, de parents démobilisés ou surinvestis dans la scolarité de leur enfant. Des parents devenus partenaires, et qui sont membres de la communauté éducative, associés aux décisions prises (siègent dans les différents conseils, sont consultés dans des réunions, ont parfois le dernier mot en terme d'orientation....), mais qui remettent aussi ces décisions en question et se posent comme arbitres et juges, renvoyant aux professionnels soit leur obligation à devoir faire réussir leur enfant, soit leur incompétence à régler les différentes problématiques. Les relations avec les parents, parfois alliés, parfois adversaires, se nouent et se dénouent au fil de la scolarité du jeune, dont le CPE est l'interlocuteur privilégié. L'appétence des familles défavorisées, qui sont quant à elles souvent dans une procédure d'auto-exclusion, sera alimentée par des conseils en matière d'orientation que le CPE, en particulier, sera à même de fournir et en qui ces familles placeront leur confiance. Le choix, en tant que processus ou stratégie, doit alors être conçu comme « un acte vécu comme libre, du moins en termes de représentations mentales et symboliques » (Blanchard & Cayouette-Rembliere, 2011), en considérant que si ce choix

existe c'est que plusieurs options deviennent possibles et que les individus sont en mesure de décider.

Les recherches en sciences de l'Education et la persistance des inégalités produites par un système scolaire cherchant à promouvoir l'égalité des chances ont suscité l'idée qu'il fallait « donner le plus à ceux qui ont le moins ». On a alors essayé de contrebalancer certains facteurs qui placent une frange de la population scolaire dans l'impossibilité de réussir. Dans les années 81 notamment, même si sous le ministère Haby cette approche commençait à prendre forme, le développement des ZEP vient répondre à cette volonté d'apporter un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté. Cette politique éducative poursuit, après les lois sur la décentralisation, cette volonté « d'adaptation du service public aux besoins désormais perçus comme différents selon les territoires » (Rayou, 2015). Beaucoup de dispositifs ont alors vu le jour. Cette territorialisation des politiques publiques apportera des « résultats décevants, voire contre-productifs, au regard des objectifs de démocratisation affichés » en ne prenant pas assez en considération les effets contextualisés décrits plus haut (Rochex, 2006). A ce bilan s'ajoute parfois des réticences de certains chefs d'établissement à voir leur structure scolaire labellisée « ZEP » et des contournements de la carte scolaire par certaines familles. A coup d'acronyme on est passé d'une politique visant l'échec scolaire sur un territoire à une politique visant l'excellence sur des populations. Ainsi les zones d'éducation prioritaire (ZEP) ont laissé la place à une éducation prioritaire en réseau avec les Réseaux d'éducation prioritaire, les Réseaux Ambition Réussite (RAR), et Réseaux de Réussite Scolaire (RRS). Puis naissent le programme CLAIR en 2010, puis ECLAIR en 2011 incorporant le premier degré, avec l'apparition d'un nouveau personnel fort décrié, « le préfet des études », qui n'était pas sans rappeler l'ancêtre « surgé ». Enfin les internats d'excellence visant à déssectoriser les populations accueilleront bon nombre d'élèves issus des milieux défavorisés « mais signalés pour leur fort potentiel » (Rayou, 2015). En l'état actuel les REP et REP+, avec les internats de la réussite poursuivent cette politique de démocratisation qualitative.

Cette territorialisation, au-delà des inégalités des parcours et des stratégies de contournement de carte scolaire, stratégies enrichies par le jeu ou la guerre des cartes de formations que se livrent les chefs d'établissement, amène à une ghettoïsation de certains établissements (Felouzis, 2005). Aussi « il apparaît que la nature du public, l'offre de formation proposée par les établissements et la position sur les marchés scolaires définissent un cadre qui structure fortement la nature des parcours scolaires des élèves, les taux de

réussite ou d'échec » (Felouzis & Perroton, 2007). Le contexte joue un rôle en matière de devenir scolaire mais aussi en termes de conditions d'exercice pour les personnels. Ces effets du contexte doivent être compris comme ce qui se gagne ou ce qui se perd en fonction du contexte dans lequel sont scolarisés des élèves qui seraient initialement identiques au départ. A ces effets de contexte s'ajoutent les effets maîtres des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques, un « effet classe » considéré bien plus fort sur les apprentissages des élèves que l'effet établissement (Rayou & Van Zanten, 2011). Autrement dit à niveau scolaire égal les élèves progressent différemment selon le maître qu'ils ont en face d'eux (Bressoux, 1995). La variable formation sera corrélée dans les travaux à l'efficacité des enseignants, de même que la variable ancienneté, ou expérience professionnelle. A l'effet école, l'effet classe, s'ajoute l'effet d'attente mis à jour notamment avec les travaux de Rosenthal & Jacobson lors d'une expérience dans les années 70 à partir des tests de mesure d'intelligence. En transmettant aux enseignants une partie du résultat des tests auxquels ils ont soumis tous les élèves d'un corpus ils induiront chez les enseignants des attentes différenciées vis-à-vis de cette partie des élèves, produisant ainsi des résultats tout aussi différenciés (Rosenthal & Jacobson, 1971). De la même manière on pourrait dire que les fiches de renseignements demandées à la rentrée aux élèves par les enseignants conditionnent ces attentes. Tout comme les informations récupérées en salle des professeurs par les collègues faussent leur objectivité. Le CPE aura à se questionner dans les échanges d'information avec les enseignants sur cet effet de l'étiquetage des élèves (Dutercq, 2006) et des effets induits par une telle pratique dont la prédiction causative en est une conséquence ; elle déclenche par une fausse définition de la situation une modification du comportement qui du coup confirme la fausse définition de départ.

Poussée par une ambition politique de produire de la qualification scolaire, l'ouverture des baccalauréats professionnels en 1985 affiche une volonté du gouvernement Fabius de l'époque d'élever le niveau de formation des jeunes, trop absorbés par la voie de l'apprentissage. La morphologie du système éducatif s'en trouve transformée encore un peu plus et avec elle le travail de ses acteurs. Peu de temps après, l'objectif assigné à la nation d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat avec la loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989 (annexe 6) renforcera cette envie d'augmenter le taux de diplomation. Cette loi consolidera une place nouvelle à l'élève en le positionnant au centre du système. La part faite à la démarche de projet, tant le projet personnel de l'élève que la mise en projet des objectifs assignés à l'école, accentuera une prise en charge encore différente de l'élève par les CPE. Le

périscolaire ainsi que l'apprentissage et l'exercice à la citoyenneté achèveront la construction de la personnalité du jeune. Ainsi, l'individu émergent d'un univers éducatif collectif, devient un « usager citoyen » (Ballion, 1998), visant son intérêt personnel au travers de l'intérêt général. A partir des années 80, le rapport à l'école évolue. Le clientélisme explose, l'élève et ses parents sont des consommateurs avertis, choisissant l'établissement scolaire en fonction de ses résultats. Ils sont aidés dans leur démarche par les évaluations de performances et la publication des résultats au public. Les familles investissent le champ éducatif, exigent une efficacité en termes de réussite pour leur enfant, certaines pallient parfois au dysfonctionnement du monde scolaire et à son échec d'insertion sociale (cours particuliers, activités culturelles,...). L'habitus n'explique pas à lui seul le lien entre milieu familial et cursus scolaire, l'approche se veut plus systémique. On constate que la mise en place ou l'absence de stratégies découlent aussi de styles éducatifs particuliers combinant le projet éducatif (qui promeut l'« autorégulation » soit l'autonomie, ou l'« accommodation » soit l'obéissance,...) et l'organisation familiale (« famille association » dans les catégories socialement favorisées qui noue une confiance active à l'égard des partenaires, « famille bastion » dans les catégories populaires qui sont plus méfiantes,...). Par exemple le « style contractualiste », propre aux classes moyennes et supérieures, qui se fonde sur un accord commun des rôles de chacun, abandonnant toute forme de contrôle en promouvant l'autonomie, va avoir recours à la motivation et l'ouverture vers l'extérieur. Il favorise ainsi une bonne estime de soi, prédisposant à exercer des professions nécessitant des études longues (Kellerhals & Montandon, 1991). Dans la relation qu'il construit avec les familles, cette méthode enrichira la collaboration avec les parents et les points forts ou faibles sur lesquels un CPE pourra prendre appui. Cette approche centrée sur le sujet et ses attentes est alimentée par une conception d'un individualisme méthodologique qui laisse une part belle à l'acteur, conçu comme un capital humain, capital que l'éducation peut accroître. Cette conception part du postulat que « tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles » (Boudon, 2002). En fonction d'un ratio coût/bénéfice les individus font des choix et à partir de leurs propres capacités ils vont estimer les gains possibles et les risques encourus. L'éducation peut alors être envisagée comme un investissement permettant d'augmenter les revenus futurs du fait d'une meilleure formation selon un taux calculable de rendement de l'investissement, un juste retour sur investissement en somme.

Les différents travaux sociologiques (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Baudelot & Establet, 1971; Boudon, 1973) ont marqué la recherche en éducation en France avec des approches théoriques différentes, et ont attribué à l'origine sociale un rôle prépondérant dans la réussite scolaire, le rôle de l'École se résumant à inscrire de façon définitive des inégalités qui lui préexistaient. Ces travaux sont complétés par ceux cités plus haut de Boudon et par d'autres encore dont nous ne pourrions faire la présentation exhaustive ici. Sensibilisé aux problématiques éducatives, c'est en ayant à l'esprit ces différentes théories et en mobilisant des notions de psychologie que le CPE accompagnera l'élève dans la construction de son parcours personnel mais aussi dans sa formation de futur citoyen et d'adulte. Car l'adolescent ne doit plus alors être ce jeune enfant errant dans l'incertitude, à la recherche du risque. Il évolue à la fois dans deux processus : l'adultérisation, d'une part, accordant à ce jeune un statut précoce allié à des droits d'adultes (sexualité, économie, expression, réunion, association...) le plaçant ainsi dans une position de revendication de droits et de réfutation de règles, et la juvénalisation, d'autre part, maintenant ce jeune dans une condition de dépendance affective, sociale et économique provoquant un manque d'autonomie et d'implication, autonomie et implication dont paradoxalement on lui demande de faire preuve dans sa scolarité. On retrouve dans les lycées ces mêmes jeunes, à double face, complexes, que le collègue n'arrivait pas à gérer et qui ne maîtrisent pas les prérequis scolaires. La fluidité des parcours permet à un plus grand nombre de jeunes d'arriver au lycée, le redoublement n'est plus objet de menace ou de discorde, il est négocié et très à la marge. Jeune acteur ou victime d'un système, adulte précoce ou ado tutoré, le paysage scolaire se transforme et « l'éducation à » missionne le CPE d'objectifs complexes.

Ces différentes conceptions vont donc alimenter les débats des sociologues de l'éducation et nourrir les acteurs en charge de la jeunesse à former. S'ajouteront d'autres théories telles que celles d'un malentendu socio-cognitif (Bonnerly, 2007) qui ne permet pas à l'élève d'accéder à la consigne de son enseignant car il n'attribue pas de finalité cognitive à l'exercice proposé<sup>3</sup>. Les devoirs à faire hors la classe (en étude ou à la maison) sont en ce sens représentatifs du fossé qui nourrit parfois l'incompréhension de certains élèves et de parents croyant avoir répondu à la commande du devoir mais étant totalement passés à côté, ne maîtrisant pas l'objet même de l'apprentissage. Basil Bernstein propose lui la théorie des « codes sociolinguistiques » (Bernstein, 1975). Il différencie le « code élaboré » du « code

---

<sup>3</sup> Bonnerly (2007) donne l'exemple d'« Amidou » qui ne parvient pas à accéder à la consigne de sa maîtresse car il ne maîtrise pas la subtilité de la commande « colorie » qui vise à faire le lien entre un code couleur et une carte de relief et non pas un exercice d'application et de soin de mise en couleur.

restreint ». Le premier est celui des milieux favorisés (le langage châtié et cultivé), et constitue le code de référence de l'école. La distance est ainsi faible entre les normes linguistiques et culturelles de l'école portées par les enseignants et le capital linguistique et culturel des enfants des milieux favorisés. La communication pédagogique, dont le cours magistral et ses implicites en sont un exemple criant, est bien reçue par les élèves issus de milieux défavorisés parce que le code transmis par l'émetteur (enseignant) est compris par le récepteur (élève). Le « code restreint », lui, est celui de la pratique quotidienne des milieux défavorisés. Les enfants issus de ces milieux ont un apprentissage scolaire plus difficile parce qu'ils n'ont pas le même langage, ni le même capital culturel que leurs enseignants. Avant même de pouvoir entrer dans les apprentissages, il faut qu'ils acquièrent la capacité de « décoder » le code de la communication pédagogique. Mais cette exigence reste implicite, il faut donc qu'ils le découvrent eux-mêmes. Comment alors s'imaginer dans ce collège unifié que toutes les catégories sociales aient le même rapport aux implicites, aux codes linguistiques et aux consignes d'apprentissage. Le CPE ne peut pas rester indifférent à ces problématiques qu'il devra, dans les échanges avec les professeurs sur le comportement et les résultats des élèves, mobiliser pour apporter son analyse et ses conseils. Ce nouveau public et son rapport à l'école transforme donc le rôle des CPE car « cette arrivée de l'ensemble d'une classe d'âge dans le même collège et de la majorité d'une classe d'âge au lycée n'a pas été sans poser de nouveaux problèmes à l'institution scolaire et à ses agents. Le CPE a ainsi vu un certain nombre de ses tâches habituelles se complexifier, comme l'accueil des élèves (...), comme le traitement de l'absentéisme » (Delahaye, 2009).

Les 80% d'une classe d'âge au baccalauréat préconisés par la loi d'orientation de juin 1989 ne sont pas le gage d'une insertion professionnelle. C'est une complexité supplémentaire pour le CPE qui entre officiellement en pédagogie à cette date, et met cette fois un pied solide dans la sphère éducative. « Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques (...). Les personnels d'éducation y sont associés » (Loi n°89-486 du 10 juillet 1989). Alors qu'un jeune sur 6 sort du système scolaire sans qualification en 2007, trois ans plus tard ils sont 73% de bacheliers en 2010 à travailler mais un tiers sera passé par de l'intérim (Arrighi & al., 2012). Difficile alors de faire conjuguer réussite scolaire et insertion professionnelle. Lourd challenge à relever pour un CPE qui doit accompagner le jeune dans la construction de son projet personnel d'orientation en adéquation avec ses résultats scolaires et ses envies. Entre désillusion, refus et décrochage les CPE sont aux premières loges d'un spectacle revisité autour d'une nouvelle relation tissée à l'école, avec un regard porté sur ces

apprentissages qui ne font pas sens et qui s'« ils étaient libérateurs (...) sont devenus oppresseurs » (Blais & al., 2008). Alors qu'ils cherchaient à émanciper l'être humain du dogme et de l'arbitraire, les savoirs n'ont plus de nos jours la même utilité en terme de connaissance et ils sont en dehors de l'individu dans un « environnement à disposition », non intériorisés mais accessibles (Blais & al., 2008). Et les nouvelles technologies, l'accès au savoir médiatisé, transforment encore un peu plus la prise en charge des ados et le rôle des personnes qui en ont la charge. L'accompagnement à « l'ensemble des activités scolaires des élèves », auxquelles sont associés les personnels d'éducation qui appartiennent aux équipes pédagogiques avec les enseignants (Loi n°89-486 du 10 juillet 1989) est rendu plus difficile par cette perte de sens et l'absence de raison évidente de travailler. L'ascenseur social que doit être l'école n'a pas tenu ses promesses et alimente chômage et déclassement. Même si le diplôme protège, et ce d'autant plus qu'il est élevé, d'une situation de précarité et notamment pour les plus défavorisés qui ne disposent pas du tissu social pour s'en sortir (Pouallec, 2010), l'inflation scolaire amène une dévalorisation du diplôme que le développement de compétences et le mérite professionnel pourront contrebalancer (Duru-Bellat, 2006). Société de consommation, de l'immédiateté, le principe de l'effort et de l'attente sont relégués aux derniers rangs des priorités. Le « j'ai pas compris » ou le « mais si, je l'ai fait mon exercice » explique le désinvestissement ou l'investissement superflu. Le problème du travail scolaire et de la discipline sont ainsi au cœur des préoccupations des acteurs du système scolaire.

L'évolution des fonctions des autres personnels et du système éducatif va en parallèle au cours des années impacter les missions des CPE. Tout d'abord, formés ensemble en IUUFM à partir de 1990, les rôles dans l'espace de vie scolaire apparaissent complémentaires. La circulaire de 1997 ouvre un rôle éducatif dans et hors la classe pour le professeur en redéfinissant les rôles. En plus d'être « attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence, il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement » (circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, annexe 7). Ce texte amène les enseignants à occuper une place qui jusqu'alors été dévolue au « surgé », celle du respect des règles de vie. Le CPE n'est pas le seul garant des règles de vie dans un établissement scolaire, voici une nouvelle confirmation, chaque personnel concourt à l'application des règles. Des règles qui dans les années 90 à 2000, dans



un contexte de crise économique, sont mises à mal avec une explosion de la violence scolaire, qu'il ne faut pourtant ni exagérer ni nier (Debarbieux, 2011d). Le thème de la « violence à l'école » est mis en relief avec l'éducation à la citoyenneté et la mise en place de différents dispositifs ouverts à une citoyenneté participative (Cadet & al., 2007a).

Différentes études du ministère, de la DEPP ou des travaux sur ce thème (Debarbieux, 2011a,b,c,d) nourriront débats et pratiques et éclaireront celles des CPE. Lorsque le CPE par exemple doit gérer des situations de harcèlement il sait combien l'estime de soi dégradée joue un rôle chez le harceleur et comment parfois cette violence dirigée aujourd'hui vers autrui a été subie autrefois dans le cadre même de cette institution qui le lui reproche, mais qui, faute de l'avoir décelée dans son cas avant, n'a pu lui garantir la sécurité et le bien-être promis tant de fois. Alors s'occuper du harceleur à égal intérêt que de la victime peut prendre parfois la consistance d'une bataille dans laquelle les accusateurs, ayant sorti l'échafaud, attendent une exclusion définitive comme réparation là où le CPE sait que l'exclusion ne sera que récurrence ailleurs par perte de repère, sentiment d'injustice et instinct de prédation. Il sait que c'est l'empathie qu'il lui faut travailler chez le harceleur (site harcèlement du gouvernement, site Canopé), conduisant à un acte de réparation en direction de la victime permettant ainsi une socialisation du coupable et la reconstruction du lien social (Prairat, 2011a).

La violence ainsi explose dans les établissements scolaires et le droit fait une entrée remarquée dans les procédures mises en place, les complexifiant en même temps qu'il les légitimise. La circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000 (annexe 8) sur l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, réagit aux difficultés croissantes des établissements scolaires à gérer des phénomènes violents auxquels la réponse donnée, variable en fonction des établissements, est néanmoins trop souvent l'exclusion ou le signalement à la justice, banalisant de fait par le nombre la gestion de ces incidents. La cohérence, la transparence et l'effectivité sont indispensables à l'acceptation par l'élève de la règle et de la sanction, évitant l'incompréhension et la notion d'injustice de la part de l'élève et de sa famille. C'est la logique éducative qui prévaut et avec elle un régime démocratique de l'action disciplinaire qui ne saurait ignorer les principes généraux du droit s'appliquant à toute procédure, et visant ainsi à impliquer l'élève dans une démarche de responsabilité. Ces principes sont au nombre de quatre: la légalité des procédures et des sanctions (inscrites au règlement intérieur et portées à la connaissance de tous), le principe du contradictoire qui doit permettre à chacun de s'exprimer et de présenter sa défense, celui de la proportionnalité de la sanction dans un esprit de la juste mesure adaptée aux faits, et enfin celui de l'individualisation (les punitions

collectives étant interdites). Ce texte tente de concilier le droit à l'espace formatif du milieu scolaire et de « juridiciser la sanction sans la juridictionnaliser » (Prairat, 2011b).

Le protocole signé en 2004 avec le ministère de l'Intérieur renforce un partenariat déjà amorcé et accompagne les diagnostics de sécurité des établissements, avec notamment la création des équipes mobile de sécurité (EMS). Cette équipe a longtemps été perçue comme une garde rapprochée intervenant sur les situations de crise exacerbée, alors que la plus grosse partie de ses interventions sont des actions de prévention. C'est dans cet esprit sécuritaire, après les Etats généraux de la sécurité à l'Ecole en avril 2010 et les Assises nationales sur le harcèlement en mai 2011, dénonçant l'augmentation des actes d'indisciplines via les enquêtes de victimation incompatibles avec un climat propice au travail, qu'un nouveau texte apparaît avec la circulaire n° 2011-111 du 01 août 2011 (annexe 16). Aux quatre principes cités plus haut et réaffirmés, s'ajoutent celui du « non bis in idem » (pas de double sanction pour une même faute), le fait que l'application des règles est l'affaire de tous, qu'elles participent d'un climat serein et que certains actes graves nécessitent une automaticité des procédures, non une automaticité des types de réponses. Il s'agit de rassurer les acteurs de l'éducation et d'envoyer un message fort quant à leur sécurité car tout acte de violence verbale ou physique à l'encontre d'un personnel déclenche automatiquement la saisine du conseil de discipline. Mais ce texte, empreint de fermeté car « toute règle ne vaut que si sa transgression est sanctionnée », place la sanction dans une démarche éducative d'explicitation de la règle et de compréhension. « Autant que faire se peut, il convient donc de privilégier le recours à des sanctions éducatives destinées à favoriser un processus de responsabilisation, en faisant prendre conscience à l'élève de l'existence de règles, de leur contenu et des conséquences de leur violation pour lui-même, la victime éventuelle et la communauté éducative tout entière ». Les parents doivent être convaincus de la légitimité de la décision pour devenir des partenaires de ce processus de responsabilisation, testant les capacités des CPE à expliquer et justifier pour faire sens. Ainsi des modifications notables concernant la durée de l'exclusion visent à ne pas rompre la continuité pédagogique puisque les sanctions d'exclusion de l'établissement passent d'un mois à huit jours maximum. Toute sanction devra être motivée, par des écrits factuels et précis des faits qui en constituent le fondement. Toute sanction est opposable par recours administratif de la part des familles. Les pratiques professionnelles se parent de précautions et de justification au risque d'être contestées par des pratiques de plus en plus procédurières.

Enfin le dernier texte qui prévaut est la circulaire n°2014-059 du 27 mai 2014 (annexe 19) dans lequel tout le travail de prévention est à l'honneur pour éviter d'en arriver à des

incidents et comportements déviants dans les établissements scolaires. Le conseil en matière de politique éducative du CPE, son implication dans la mise en place d'un climat scolaire serein, prendront toute leur place et seront complétés par le conseil en matière de sanction lui permettant de réguler dans un principe d'équité les réponses faites aux actes d'indiscipline. Le sursis est préféré comme mise à l'épreuve et les familles ont la possibilité de présenter leur défense durant les trois jours à titre conservatoire. Certaines pourront venir accompagnées d'avocat. L'esprit qui prévaut dans ce texte réside dans la recherche de solution éducative avant toute sanction et notamment d'exclusion de l'établissement. Il est alors fortement recommandé de pratiquer des exclusions-inclusions, l'élève étant accueilli dans l'établissement avec du travail mais pas en classe. Le quotidien de bon nombre de CPE va en être impacté car ils auront à organiser la prise en charge de ces élèves, dans des conditions parfois peu aisées.

Ces derniers points disciplinaires, détours obligatoires de notre approche socio-historique, émoustillent dans de nombreux établissements les responsabilités et les missions de chacun et cristallisent parfois des tensions. La division des tâches, notamment éducatives et disciplinaires, via la redéfinition des missions des professions, « engage les personnels dans une démarche de repositionnement identitaire » (Monin, 2007). Le surgé est mort, vive le CPE ! Arrive avec lui un glissement des tâches éducatives et disciplinaires qui jusqu'alors étaient bien imputables à un seul personnel identifié, en l'occurrence le surgé, et qui se retrouvent de fait parfois orphelines de père et de mère. Ainsi on peut définir ce transfert de champ d'action, ou cette remise en cause des règles ancestrales d'une division des tâches, comme un transfert des « parts de marché » (Coutellier, 2013) des CPE vers les enseignants. Si transfert il y a, alors il faudra bien remplacer cette fonction disciplinaire par une autre fonction, mais par quoi ?

#### **1.d. De l'évaluation à la politique éducative, le CPE un objet dans l'actualité**

Alors que les enquêtes et statistiques inondent les établissements scolaires, le « choc Pisa » renvoie l'image d'un système coûteux et inefficace, à la solde duquel les acteurs ne parviennent pas à inverser les inégalités liées à la naissance et au milieu familial. La France, pays du grand écart et du niveau qui monte mais des écarts qui se creusent comme l'indiquaient en 1989 Baudelot et Establet, ne parvient toujours pas à réduire les inégalités scolaires car « l'élévation du plafond n'entraîne pas automatiquement l'élévation du plancher

(Baudelot & Establet, 2009). Évalué et scruté, le système éducatif s'est doté d'outils tels la DEPP, Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance, et la notion d'efficacité du système éducatif est au cœur des débats. La politique du projet est à l'œuvre et les agents sont sommés de rendre des comptes, pressés entre l'évaluatif et le normatif. Le CPE va alors investir le champ du management et de l'évaluation, et transcrire son travail éducatif en projet de service et de vie scolaire dans un partenariat construit.

Passer d'une culture humaniste à une logique économiste et mondiale dans les années 2000, basée sur la rentabilité des systèmes avec les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), modifie le regard porté sur les métiers de l'éducation. Les chefs d'établissement se convertissent au management participatif et la logique gestionnaire, symbole de la conversion du secteur public au secteur privé, devient une norme de management (Baluteau, 2011). Les enquêtes réalisées sous l'égide de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), objectives et neutres, apportent des éléments de comparaison des systèmes éducatifs. Leur but est de classer les pays dans trois domaines : compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique et sur six niveaux en fonction de leurs résultats, afin de créer une émulation et une compétition entre les pays pour booster les résultats. Ces enquêtes mesurent les compétences acquises par les jeunes, et non les connaissances et compétences qu'ils peuvent mobiliser pour mener une vie adulte et autonome. Elles ont lieu tous les trois ans depuis 2000 et s'adressent aux jeunes de quinze ans fréquentant régulièrement un établissement. La comparaison avec les systèmes d'éducation internationaux met à mal le système français car les résultats démontrent que « le pays où la méritocratie républicaine est la plus fortement revendiquée est aussi l'un de ceux où les destins scolaires sont le plus fortement liés aux origines sociales et au capital culturel des familles » (Baudelot & Establet, 2009). Une logique de projets et d'objectifs contractualisés est entrée dans l'École depuis 1990, et le rôle en termes de conseil et de pratique réflexive pour le CPE va continuer à prendre forme. Le CPE sera notamment consulté lors de la mise en place de la politique de l'établissement. Quand on sait que les enfants d'origine populaire sont deux fois plus pénalisés en France qu'ailleurs, ou encore que certaines caractéristiques (OCDE, 2015), si elles sont cumulées, éloignent les chances d'être classés parmi les bons élèves (être élève immigré ou issu de l'immigration, être immigré de famille défavorisée, être élève immigré ou issu de l'immigration et n'avoir pas fréquenté l'école maternelle tôt comme être arrivé en France à l'âge de 11 ans), comment les personnels éducatifs en charge de contribuer à la réussite des élèves vont construire leur démarche ? Sur

quels éléments vont-ils s'appuyer pour sa mise en œuvre et avec qui vont-ils participer à cette réussite?

Les différents contrats depuis 2003 des personnels sous la responsabilité du CPE (AED<sup>4</sup>, AVS<sup>5</sup>, ..) qui feront suite aux contrats des aide-éducateurs qui de façon éphémère (1997-2002) ont apporté une main d'œuvre considérable et regrettée dans les établissements par leur participation au projet pédagogique et éducatif, changeront encore la fonction. Ces contrats transformeront ce professionnel en gestionnaire de ressources humaines. Jusqu'alors le personnel de surveillance MI/SE était recruté et nommé par le rectorat dans les établissements. A partir de cette nouvelle circulaire c'est l'établissement qui recrute et définit un cadre horaire de service en fonction de la réglementation : de 36 à 39 semaines, en fonction de la quotité du temps de travail et du statut ou non d'étudiant qui bénéficie de crédit de formation mais aussi en fonction des besoins propres à l'EPLE, car « les besoins d'assistance à l'équipe éducative sont différents d'un établissement à l'autre et doivent faire l'objet d'une analyse spécifique des besoins en la matière fondant pour partie le projet d'établissement » (circulaire n°2003-092 du 11 juin 2003, annexe 9). Le casse-tête de la législation des contrats de travail, du calcul des heures, parfois au prorata de remplacements ponctuels, les entretiens de recrutement de ces nouveaux agents inscrits dans la précarité (Condette, 2007b), transformeront le CPE en DRH, qui passera parfois beaucoup de temps à organiser les services au lieu de le dédier à la formation de ce personnel ou à l'élaboration d'un projet de service (Condette, 2006). Confronté bien souvent au manque de candidature dans certains établissements et territoires, l'ambition noble de favoriser des étudiants qui ainsi poursuivent leurs études se transforme en nécessité de pourvoir un poste en fonction de moyens limités. Et on croise alors des surveillants quadragénaires ayant une famille à charge, qui, s'ils apportent de nombreuses qualités d'écoute et de maîtrise de soi, sont parfois plus en difficulté ou en décalage sur d'autres tâches plus en lien avec des agents plus jeunes et proches des élèves. Quoi qu'il en soit, ces personnels de surveillance recrutés par des commissions très disparates selon les établissements avec ou sans présence du CPE, devront être formés par l'employeur qu'est le chef d'établissement dans le cadre de l'obligation de l'adaptation à l'emploi. Aussi des formations in situ ou en bassin seront bien souvent élaborées par les CPE qui auront en charge la professionnalisation de leurs collaborateurs

---

<sup>4</sup> AED : Assistant d'Education.

<sup>5</sup> AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire.

pour répondre à des besoins individualisés et différenciés, optimisés par l'objectif bienveillant d'inclusion scolaire.

La loi d'orientation de 2005 confirme la volonté affichée de l'Etat de garantir les droits et l'égalité de chacun et « vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie » (loi n°2005-102 du 11 février 2005, annexe 10). « La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique: celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire » (Plaisance, 2007). Bousculant les habitudes des personnels, l'hétérogénéité pousse à l'individualisation et aux parcours adaptés à coups de PPRE (programme personnalisé de réussite éducative), de PAI (projet d'accueil individualisé) et maintenant de PAP (plan d'accompagnement personnalisé). Les partenariats externes se nouent entre les professeurs, le CPE et les intervenants qui entourent les enfants reconnus sur le champ du handicap et dont les modalités de prises en charge sont définies lors des équipes de suivi multi-partenariales. Les auxiliaires de vie scolaire (AVS), nouvellement rebaptisés (AESH<sup>6</sup>), recrutés et nommés par les inspections académiques, accompagnent certains élèves qui en ont fait la demande et arrivent dans les établissements. Ils se retrouvent à occuper une place en classe face aux enseignants, dans les bureaux de vie scolaire, dans les cours de récréation. Parfois, dans l'attente de la nomination tardive de ces accompagnateurs, des «bidouillages» internes cherchent à limiter les impacts du handicap du jeune sur son intégration. Mais confronté au manque de moyen et aux conditions matérielles bien souvent inadaptées, le CPE aura fort à faire pour «placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel» (circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982) et se trouvera malgré lui à être l'agent d'une gestion misérabiliste d'un droit bafoué et inappliqué. C'est pourtant une réalité du terrain qu'il aura à gérer et qui était d'ailleurs l'objet du sujet du concours de recrutement des CPE (session 2015) lors la première épreuve de dissertation sur les savoirs académiques. Les candidats devaient réfléchir sur la notion d'inclusion et les conséquences en termes de pratiques éducatives et pédagogiques notamment celles du CPE.

La pédagogie justement : le rôle du CPE s'élargit à l'évaluation de compétences attendues des élèves. Domaine jusqu'alors dévolu aux enseignants, la pédagogie se partage et ce n'est pas sans présenter certaines tensions ou réticences dans le corps enseignant,

---

<sup>6</sup> AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap.

notamment vis-à-vis d'un autre corps de personnel, celui de direction, qui, dans un contexte de pilotage par la performance doit s'y investir (Baluteau, 2009). S'appuyant sur les résultats de Pisa, la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école précise que «la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société» (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, annexe 11). Le socle commun de connaissances et de compétences (SCCC) est mis en place à la rentrée 2006. En travaillant par compétences on décroïssonne en favorisant le travail d'équipe. On cherche à valider des compétences acquises tout au long de l'année et basées sur la mobilisation de connaissances lors de tâches complexes. Le CPE rentre dans l'évaluation des élèves avec notamment la compétence 6 : sociales et civiques, et la compétence 7 : autonomie et initiative (Circulaire n°2006-830 du 11 juillet 2006, annexe 13). Le CPE est aussi invité à valider des compétences dans les autres domaines et son incorporation dans l'équipe pédagogique pourra alors être testée aux portes de la salle des professeurs. Il contribue aussi à l'évaluation du respect du règlement intérieur, de l'assiduité et de l'implication des élèves en donnant un avis sur la note de vie scolaire proposée par le professeur principal. Cette note, si elle semble promouvoir un objectif noble qui « contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale, (sachant qu') elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui» (circulaire n°2006-105 du 23 juin 2006, annexe 12), a soulevé une horde de mécontentement en inscrivant sur un bulletin scolaire une note relative à l'attitude. Ceci allant à l'encontre même des principes de séparation des connaissances et du comportement dans toute évaluation. L'implication du CPE quant à cette contribution à la note de vie scolaire a revêtu des formes diverses et variées. Elle a depuis 2014 disparu.

Un protocole en mai 2010 (annexe 15), établi par l'inspection générale de l'Education nationale- groupe Etablissement et vie scolaire, marque un changement de la fonction dans le vocabulaire utilisé. Découpé en quatre domaines (la circulaire de 1982 en comportait trois), ce protocole doit permettre aux inspecteurs régionaux de vie scolaire d'inspecter les CPE en poste avec une grille des éléments à observer et qui correspondent au travail attendu de ce professionnel. Si « l'inspection des conseillers principaux d'éducation est distincte de l'évaluation de la politique éducative de l'établissement ; elle intègre toutefois des éléments relevant de celle-ci » (protocole d'inspection, 2010). La participation à la politique éducative

de l'établissement fait désormais partie des attendus en terme de travail. De ce fait, la notion de « conseil définit à elle seule le métier de CPE », telle une compétence par laquelle le CPE peut contribuer à la définition, la mise en œuvre et l'évaluation de la politique éducative (Denny, 2015). Ce travail « attendu » est ce qui caractérise la définition du métier de CPE, un métier qui pourtant explore ses pourtours entre une prescription laconique et des « textes dérivés ». Ce protocole reprecise que hiérarchiquement c'est « sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, (que) les CPE exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation ». Au niveau sémantique certains termes attirent l'attention, tels « management », « pilote », « expertise », et démontrent une insertion du secteur privé dans le secteur public.

Le premier point sur lequel porte l'évaluation est la capacité du CPE à « piloter le service de la vie scolaire » et donc à se positionner comme un chef de service auprès d'une équipe. Le second porte sur son rôle de « conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement ». Le troisième vise à vérifier s'il est capable « d'assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement ». Enfin, le dernier domaine lui demande « d'assurer le suivi de l'élève et de contribuer à la continuité, à la cohérence et à la pertinence éducatives au sein de l'établissement ». Si ce protocole n'a pas de caractère officiel il propose toutefois une trame des points à remplir à la demande d'un IPR régional lors de sa visite, au cours de l'observation d'une situation professionnelle et d'un entretien individuel. Réapparaît dans ce protocole une certaine survivance du passé avec la notion d'ordre et de discipline, de disponibilité, d'exemplarité. Par contre sont mises en avant dans l'appréciation de la professionnalité du CPE sa capacité à mettre ses compétences au service de l'établissement, à travailler en équipe, ainsi que la transversalité, dont il fera preuve, tantôt animateur, tantôt coordonnateur de projets.

Plus récemment, le référentiel de compétences de 2013 a remplacé celui de 2010. Cet ancien référentiel portait dix compétences évaluables au moment de la titularisation et incluait sous le terme « professeur » les enseignants, les professeurs documentalistes et les CPE. Dans sa forme il déclinait les connaissances, capacités et attitudes pour chaque item. Sur le fond sa



structure mixte mélangeait les genres et les tâches gommant une répartition du travail à faire, mais comportait également bon nombre d'éléments tournés vers une pédagogie disciplinaire dans laquelle le CPE avait peine à se retrouver. Celui de 2013 valide l'entrée en politique éducative du CPE et partage à nouveau les terrains éducatifs, avec néanmoins des points communs, en scindant en quatre parties son propos et en listant pour chaque compétence des items « qui ne constituent donc pas la somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétences » (arrêté du 01<sup>er</sup> juillet 2013, annexe 18). Il affirme l'objectif et la culture commune des membres de la communauté éducative et garantit la qualité du service public au travers d'un personnel formé tout au long de sa vie professionnelle dans le cadre d'une professionnalisation qui fait de ce personnel un acteur reconnu. Fonctionnaires et exemplaires, les agents de l'Etat « mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'Ecole » (ibid). Si les agents de l'Education nationale sont au service de la nation, la nation semble garantir en retour une professionnalisation («s'appuyant sur des personnels bien formés», «compétences professionnelles (...) [qui] s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu») et une reconnaissance de leur professionnalisme («ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité») et de leur autorité (« qui fondent leur exemplarité et leur autorité »).

Le référentiel commence par les compétences communes à tous les personnels, au nombre de quatorze, qui doivent permettre d'instruire et éduquer. Pour cela tous les personnels doivent maîtriser la complexité du système éducatif, avoir des connaissances en psychologie de l'adolescent, transmettre des valeurs éthiques et de respect (précisant s'il en était besoin que toute forme de dévalorisation est proscrite), s'adapter à la diversité des élèves (et donc participer à une école inclusive), travailler en équipe ou encore maîtriser une langue vivante. Nous verrons plus loin que les deux premiers items intègrent le concours de recrutement des CPE mais qu'en est-il des autres personnels ? Inversement, si la connaissance de la pédagogie et la participation à la conception de séquences pédagogiques, maîtrisant les mécanismes d'apprentissage et les dimensions cognitives de l'enseignement, ne semblent pas présenter de difficulté pour un enseignant, qu'en est-il pour un CPE ? Cette mixité des tâches et des rôles n'est pas sans soulever des questionnements quant à l'identité professionnelle de chacun et la singularité des missions qui semblent se fondre dans une fonction commune. Voilà que la mixité professionnelle apparaît et dès lors l'absence de singularité fait défaut ! Serions-nous face à « une phase de transformation importante, voire une mutation caractérisée par des processus de décomposition et de recomposition du travail enseignant traditionnel à

travers lesquels s'instaurent, par segmentation, différenciation, délégation et relégation, de nouveaux territoires du travail éducatif ainsi que de nouvelles pratiques et modalités d'éducation » comme le pensent certains (Tardif & Levasseur, 2010) ? Le référentiel poursuit et pour chaque corps précise les compétences spécifiques attendues, cinq pour les enseignants, quatre pour les professeurs documentalistes et huit pour les CPE à qui on en attribue donc le plus.

Les compétences particulières des CPE renvoient à des compétences organisationnelles et managériales, disciplinaires, partenariales, pédagogiques et éducatives, en matière de conseil auprès de ses partenaires. Ce texte va, contrairement aux autres plus laconiques encadrant et prescrivant le métier, dans le détail et la précision de l'évaluation. Ambivalence surprenante, car sans poser un cadre précis, on évalue des compétences précises. De façon imagée on demande ainsi aux CPE de fournir une prestation libre sur un fond musical original comme un funambule perché sur un fil à vingt mètres de haut, sans filet, mais au-dessus de la cage aux lions. Ce référentiel pour Vitali (2014) a trois pôles de prescriptions distincts, l'un renvoie à un cadre institutionnel, philosophique et politique, l'autre à des compétences générales qui permettent de s'intégrer dans l'espace Ecole et d'y contribuer, le dernier enfin aborde des compétences spécifiques. La professionnalité devient triple, à l'image de ce « pédagogue du 3<sup>e</sup> type » qu'est le CPE, et se profile tout d'abord dans la priorité donnée à l'élève dans une approche individualiste et libérale, puis dans la priorité donnée au relationnel au travers l'écoute et l'accompagnement, et enfin dans la priorité donnée au lien qui vise l'aide et le conseil (Vitali, 2014). Sa contribution aux différents projets, se fondant sur son expertise et sa connaissance de l'établissement et des élèves, fait de lui à part entière un « conseiller de l'ensemble de la communauté éducative et (un) animateur de la politique éducative de l'établissement » (arrêté du 01 juillet 2013). Enfin, ce référentiel confirme une fois encore que le respect de la règle n'est pas l'axe d'action du seul CPE puisque c'est une action partagée du travail éducatif effectué « en lien avec les autres personnels », renvoyant à la responsabilité de chacun de garantir un climat serein en contribuant « à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires (... ) [à] respecter et faire respecter le règlement intérieur » (compétence commune n°6, arrêté du 01 juillet 2013). La scission entre pédagogique et éducatif tendrait-elle cette fois à disparaître?

Pour terminer sur l'évolution du métier de CPE, l'actualité syndicale depuis quelques années était en émoi dans l'attente d'un nouveau texte de référence. La circulaire de mission tant attendue est parue le 10 août 2015 (annexe 20), trente ans après celle de 1982 dont elle

reprend grossièrement l'objectif central et qu'elle abroge par la même occasion. Elle reprecise que les CPE doivent placer « les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, *de réussite scolaire* et d'épanouissement personnel ». La réussite scolaire fait son entrée dans le cadre général des missions des CPE, rien de nouveau si ce n'est une énième confirmation pour un praticien qui était censé déjà avoir mis un pied dans la sphère pédagogique depuis bien longtemps. Les responsabilités des CPE se répartissent toujours dans trois domaines mais la sémantique accentue l'esprit de modernité souhaité par cette nouvelle circulaire qui colle à l'air du temps. Cette circulaire replace leurs missions dans la lignée du décret de 1970 s'exerçant dans le domaine de la vie scolaire, sous l'autorité du chef d'établissement, en tant que chef de service et associé aux enseignants pour assurer le suivi et le conseil auprès des élèves. S'il contribue toujours à la politique éducative et au maintien de l'ordre (en partenariat avec les autres personnels), la nouveauté réside dans le fait que « les CPE sont concepteurs de leur activité », certes sous contrôle de leur supérieur hiérarchique et dans le cadre du projet de l'établissement, mais cette phrase en dit long sur l'autonomie gagnée et le niveau de responsabilité qu'elle confère à ce personnel. Nous ne sommes plus dans la relative autonomie concédée auparavant. Certains pourraient y voir un laconisme encore accru de la prescription, ouvrant les pourtours de la fonction à des confins lointains, mais c'est une liberté néanmoins bornée par trois domaines d'activité au sein desquels le CPE rattachera les tâches et actions qu'il pense leur correspondre. Les projets de vie scolaire qui ont, de ci de là, coloré la toile scolaire, vont justement décrypter ces trois domaines en autant d'indicateurs, objectifs et moyens, contextualisés, que le CPE jugera bon de mobiliser pour servir sa mission principale. Ainsi l'élaboration de ces projets a permis de passer « d'une formalité administrative à une activité éducative qui gagne en légitimité parce qu'elle est l'aboutissement d'un travail collectif à visée éducative » (Condette, 2010).

Le premier domaine de cette nouvelle circulaire renvoie au rôle de conseiller et concerne la mise en œuvre de la politique éducative, et notamment du volet éducatif du projet de l'établissement, à laquelle participe le CPE, domaine qui englobe la construction du futur citoyen autonome et respectueux des règles, et l'apprentissage d'une citoyenneté participative. Son diagnostic sur la vie éducative et son réseau de connaissances lui permettent de conseiller la communauté éducative dans les partenariats externes. Cette participation est accrue par son statut réaffirmé de membre de différentes instances. Après avoir été évincé en tant que membre de droit des conseils d'administration des lycées professionnels (et donc des conseils de discipline de droit) il regagne ce statut particulier. Le second domaine concerne le suivi des élèves, en lien avec les partenaires internes tels les enseignants ou les conseillers d'orientation

psychologue (COP), et les partenaires externes, telles les familles, afin de permettre au jeune la construction de son projet personnel. L'élève reste l'objet au cœur du métier de CPE, tant d'un point de vue pédagogique car il contribue à son évaluation, que du point de vue éducatif en participant à sa construction en tant qu'individu, à sa socialisation et en répondant à ses besoins particuliers, ayant dans sa direction une écoute bienveillante. Enfin, le dernier domaine porte sur son rôle de chef de service et renvoie à l'organisation de la vie scolaire à travers la structuration et la gestion des espaces et du temps, et l'animation du service de vie scolaire. Le fait de participer au diagnostic de sécurité de l'établissement, de veiller aux conduites déviantes et violentes, de conseiller le chef d'établissement lors de prises de décision en matière de discipline, il contribue ainsi à favoriser un climat scolaire serein, atténuant toutes les formes de discrimination, de harcèlement et d'injustice ressentie par un cadre laxiste ou inéquitable. De cette injustice naît trop souvent des réactions violentes contre l'institution, contre autrui de façon générale. Un climat scolaire dégradé favorise les actes de violences contribuant aussi à mauvaise estime de soi, à la perte de repère, au décrochage et aux violences dirigées vers soi. Il importe que l'adolescent soit pris en compte comme un sujet singulier, à qui on explicite les conditions d'une socialisation, que l'on respecte considérant que l'institution exerce aussi sur lui une forme de violence ; sujet avec lequel la médiation prend sens dans un rapport construit et chez qui l'empathie s'inscrit dans une relation solidaire à l'autre. « La personne n'est pas l'individu anonique, indifférencié, elle est le sujet institué qui a intégré le tiers de la distance symbolique, qui a intériorisé le souci de l'autre et de soi-même comme tiers personnel » (Martinez, 2010). C'est en ce sens que le travail éducatif permettra l'émergence d'un citoyen éclairé, capable de s'insérer dans la société et de contribuer aussi au maintien de son humanité.

Les missions prescrites du métier de CPE, qui tentent d'introduire quelques éléments d'orthodoxie, se sont dans cette dernière période complexifiées. Eclaboussées par un système qui se cherche entre rentabilité et mixité scolaire et sociale, entre individualisation et égalité des chances pour tous, dans des rapports qui se veulent « psychologisants » avec une inégalité de traitement qui n'aurait pas su promouvoir un idéal d'égalité des chances et dont l'école aurait fait le deuil (Tardif & Levasseur, 2010). La discipline n'est plus l'apanage d'un seul individu, et d'autres missions relatives à un travail réflexif se sont mises en place. La scission entre l'éducatif et le pédagogique n'existe plus dans les textes « parce que l'acte pédagogique est aussi un acte éducatif, et inversement » (Condette, 2010). Comment les CPE se sont appropriés ces tendances institutionnelles qui les placent dans la sphère décisionnelle

de l'établissement et au cœur d'un travail partenarial ? Comment se dessine cette nouvelle fonction actuellement ? Qu'est ce qui contribue à faire de ce métier de CPE, qui a pris corps et évolué durant ces cinquante dernières années, un objet d'étude intéressant la recherche ?

## **2. Le métier de CPE, objet de recherche?**

Pourquoi parler de « métier » et pas de « profession »? Si historiquement le premier (« menestier ») avait une valeur péjorative qui a causé sa disparition dans les esprits pour un temps, le second (profession) revêtait plutôt un certain prestige lié à l'idée d'autonomie associée à celle de poids social. Actuellement le concept de métier est réapparu, il renvoie au corps professionnel et à l'activité, ainsi que parfois à la dimension de formation qui joue un rôle dans la constitution des groupes professionnels. Au pluriel ce terme est utilisé pour rendre compte d'une pluralité d'activités relevant d'un même secteur : métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation,... (De Lescure, 2014). Nous le préférons à celui de profession car nous inscrivons le métier de CPE dans le secteur des métiers de l'éducation. Un métier sur lequel nous allons donc porter notre regard : questionné, porteur d'enjeu social, polymorphe, professionnalisé, il va constituer un objet de recherche que nous choisirons d'étudier à notre tour, selon un ancrage spécifique, présenté dans le chapitre 2. Par ailleurs, si d'ores et déjà nous indiquons que le métier de CPE est polymorphe, porteur d'enjeu social, etc... c'est parce que nous le considérons comme un objet de représentation sociale puisqu'il recèle les critères principaux évoqués par Moliner (1996) pour caractériser un objet de représentation sociale : polymorphie, enjeu social, objet de dynamique groupale et intergroupale, objet échappant à une pensée orthodoxe. Nous verrons plus loin dans le texte qu'il est aussi un objet de représentation professionnelle pour les CPE. Nous examinerons ci-après les différentes facettes de ce métier. Outre celles évoquées ci-dessus, nous aborderons également les dimensions communicationnelles et identitaires.

### **2.a. Un métier avec un recrutement particulier : un objet porteur d'enjeu et de dynamique sociale**

Pour devenir CPE et acquérir une identité professionnelle reconnue par l'obtention d'un titre il faut tout d'abord passer un concours très sélectif. Les taux de réussite au concours externe à la session 2015, pour exemple, sont inférieurs à ceux des Capes de façon globalisée tout comme à ceux de l'agrégation, respectivement 9.61%, 31.64% et 15.16%. C'est un des

seuls concours à demander pour l'épreuve d'admissibilité des connaissances dans différents champs disciplinaires en sciences humaines. Il requiert aussi des connaissances en pédagogie, notamment sur le rapport des élèves aux apprentissages. De plus, le candidat doit connaître les grands enjeux de l'éducation et les évolutions du système éducatif. « L'épreuve consiste en une dissertation faisant appel aux connaissances acquises en sciences humaines, en histoire et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en philosophie de l'éducation ou en sociologie. Elle fait également appel aux connaissances des grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif ainsi que leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement scolaire et sur les rapports des élèves aux apprentissages » (*Arrêté du 19 avril 2013, annexe 17*). Toutes ses connaissances doivent permettre au futur CPE de construire son argumentation dans une dissertation et de mobiliser ses savoirs dans un contexte professionnel. L'argumentation sera ainsi une des compétences que le CPE devra mobiliser lors de réunions où il aura à convaincre et à conseiller. Pour avoir ce rôle de conseil il faut pouvoir mettre en avant une expertise prenant appui sur des connaissances diverses et variées et maîtriser « des savoirs académiques ».

La seconde épreuve d'admissibilité est un « dossier portant sur les politiques éducatives » (*Arrêté du 19 avril 2013*). Le terme de « politique éducative » apparu dans les circulaires prescrivant le métier fait bien partie des attentes de recrutement. Le futur CPE doit réaliser une note de synthèse laissant juger « de ses responsabilités éducatives et de son positionnement dans et hors de l'établissement scolaire, notamment dans le domaine du pilotage de la vie scolaire, de la mise en œuvre du projet de vie scolaire, de la conduite de projets et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement » (*ibid*). Si le « projet de vie scolaire » n'apparaît pas dans la prescription, ni dans la dernière circulaire de mission où il est fait mention du « volet éducatif du projet d'établissement » ou de « l'organisation de la vie scolaire » ou « l'animation de l'équipe vie scolaire » (circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015), il est ici clairement attendu pour le recrutement. On constate « la volonté de maintenir une dimension conceptuelle, institutionnelle et professionnelle à interroger des savoirs universitaires sur une compréhension du système éducatif » (Chauvigné, 2014).

Le candidat doit dans cette épreuve montrer sa capacité à « manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs et à les mettre en perspective » (arrêté du 19 avril 2013). Cette épreuve tout comme la première cherche à vérifier les capacités réflexives et analytiques du futur CPE, sa compétence à mobiliser ses connaissances, notamment dans le domaine de la recherche, pour construire une réponse aux problématiques éducatives du contexte

professionnel dans lequel il évolue. En d'autres termes, on demande au candidat de pouvoir analyser, et de proposer des solutions en réponse à une situation donnée. C'est une approche à la fois cognitive mais aussi pragmatique d'un cas concret. C'est aussi ce qui est demandé aux candidats au concours de recrutement de chef d'établissement à travers « l'étude d'un cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions » (Arrêté du 21 août 2006, annexe 14). Ce parallèle de contenu dans l'épreuve d'admissibilité des deux concours, mais aussi le fait que ces deux personnels dépendent tous deux de la même inspection « Etablissement et vie scolaire », n'est pas sans soulever de questionnement sur le positionnement et les responsabilités dévouées aux CPE. Par ailleurs cette appartenance à la même inspection « crée un lien étroit entre ces personnels dans la définition d'objectifs communs de travail » (Condette, 2013).

Ces deux épreuves d'admissibilité, qui constituent les épreuves de l'écrit, sont complétées par « deux épreuves orales d'admission composées d'une présentation suivie d'un entretien avec le jury qui permet de mesurer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision ainsi que sa maîtrise scientifique et sa réflexion relativement aux champs cognitifs concernés » (arrêté du 19 avril 2013). Les deux épreuves d'admission demandent au candidat de se positionner, montrant une réflexion globale sur le système. Mais cette épreuve permet aussi de juger le candidat sur sa personnalité (sens des responsabilités, capacité à conseiller, à se positionner en argumentant, force de caractère). La première épreuve porte sur un dossier élaboré par le candidat à partir de ses travaux de recherche ou expériences. Le jury pose alors une question et le candidat doit construire une réponse argumentée, problématisée et formuler des pistes d'action. Cette épreuve « permet d'évaluer son aptitude à conseiller le chef d'établissement et la communauté scolaire dans la mise en place de la politique éducative de l'établissement. Elle permet d'évaluer également sa capacité à se situer dans un collectif professionnel et sa connaissance des liens entre la vie scolaire et la réussite des élèves » (arrêté du 19 avril 2013). L'entretien avec le jury, long de cinquante minutes, va permettre justement de tester la stabilité du candidat et d'élargir à d'autres problématiques que celle présentée par le candidat. Cette épreuve se nomme d'ailleurs « épreuve de mise en situation professionnelle ». Le candidat doit se positionner en tant que CPE, ce qui est parfois difficile pour des étudiants inexpérimentés. De plus il est bien fait mention ici des attentes institutionnelles présentes dans la circulaire de mission de 2015 ou le référentiel de compétences de 2013, à savoir le conseil notamment dans la mise en place de la politique éducative, le travail en équipe, et l'objectif visé de réussite des élèves. Le candidat devra faire

le lien entre la recherche et les aspects pratiques de la profession, c'est cette capacité à allier les deux qui le placera dans une position d'expert.

La deuxième et dernière épreuve du concours prend appui sur un dossier remis par le jury à partir duquel le candidat devra développer une problématique en s'aidant de recherches possibles grâce à une connexion internet et un ordinateur. L'épreuve « permet au candidat d'exposer les éléments de sa réflexion personnelle et d'évaluer son aptitude au dialogue et au recul critique (...) les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (arrêté du 19 avril 2013). C'est un peu plus un test de personnalité pour voir la motivation et surtout ce en quoi croit le candidat, ainsi que son approche normée par un cadre institutionnel de référence qui l'amènera, en tant que fonctionnaire, à porter les valeurs du ministère pour lequel il travaille. L'épreuve d'admission de recrutement au concours de chef d'établissement complète l'envoi du CV et d'une lettre de motivation et permet quant à elle d'apprécier « les aptitudes et les motivations professionnelles du candidat » (arrêté du 21 août 2006). Il s'agit là aussi de percevoir la personnalité du candidat.

Si l'on compare les rubriques de ce recrutement à celles en vigueur dans le recrutement des professeurs, que constate-t-on à propos des compétences relevant de la partie éducative du métier d'enseignant ? Le programme des autres concours de recrutement des professeurs se rapporte au programme enseigné en collège et lycée, n'y incluant ni la connaissance du système éducatif ni la psychologie de l'adolescent. Ce qui, au regard des compétences attendues que les professeurs « doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier » (référentiel de compétences 2013), peut poser problème. Par exemple le CAPES de professeur de mathématiques comporte deux épreuves écrites d'admissibilité afférentes à la discipline enseignée et constituées « des programmes de mathématiques du collège, du lycée et des classes préparatoires aux grandes écoles (MPSI, MP, ECS 1re et 2e années). Les notions traitées dans ces programmes doivent pouvoir être abordées au niveau M1 du cycle master.» (Arrêté du 19 avril 2013). Les épreuves orales d'admission s'appuient sur « la réunion des programmes de mathématiques du collège, du lycée et des sections de techniciens supérieurs en vigueur au titre de l'année scolaire 2015-2016 » (programme du CAPES session 2016, site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)). Ces épreuves orales d'admission portent sur la didactique essentiellement. L'entretien de la deuxième épreuve orale appelée l'épreuve sur dossier « se termine par un temps d'échange avec le candidat sur les missions du professeur, le contexte d'exercice du métier et les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (rapport de jury, 2016, site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)). Les thèmes abordés peuvent être le décrochage scolaire, les procédures



disciplinaires, la relation aux parents ou encore la prévention des conduites à risque. L'entretien qui dure une heure est dédié pour la moitié à la présentation par le candidat à partir d'un dossier d'une séquence pédagogique, la demi-heure restante étant consacrée à un échange sur cette présentation mais aussi sur les différentes conditions d'exercice et les contextes éducatifs qui l'attendent. Cette partie donc « permet aussi d'évaluer la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ». Durant ces quelques minutes il semble difficile à un jury de vérifier si le candidat possède les connaissances qui lui permettront d'acquérir les quatorze compétences communes à tous les personnels (référentiel de compétence 2013), telles que les principes fondamentaux du système éducatif, agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques, ... Ces quelques minutes d'entretien comprennent pourtant la partie éducative du métier d'enseignant qui, nous l'avons vu plus haut, prend de l'ampleur et de l'importance dans le cadre de la division du travail éducatif dans les établissements. Certes, la formation initiale et continue est censée apporter ces compétences au cours d'un processus continu de professionnalisation, mais il est dommage qu'elles ne puissent être davantage mobilisées au cours de la phase de sélection. Comment alors partager cette mission « éducative » entre enseignants et CPE au sein des établissements ?

D'autant plus qu'un parallèle peut être établi entre le concours de CPE et celui de professeur des écoles qui, lui, doit sciemment assumer cette fonction éducative. Le concours inclut en effet la connaissance du système éducatif français et une évaluation de l'éthique et du sens des responsabilités du candidat dans l'épreuve d'admission, car « la deuxième partie de l'épreuve vise à apprécier [ses] connaissances (...) sur le système éducatif français, et plus particulièrement sur l'école primaire (organisation, valeurs, objectifs, histoire et enjeux contemporains), sa capacité à se situer comme futur agent du service public (éthique, sens des responsabilités, engagement professionnel) ainsi que sa capacité à se situer comme futur professeur des écoles dans la communauté éducative » (arrêté du 19 avril 2013).

Le recrutement confère donc une identité particulière à un corps professionnel : une identité instituée. Se voir remettre le titre de conseiller principal d'éducation valide l'appartenance à un groupe identifié, décrit et rassemblé autour de missions spécifiques qui lui sont attribuées. A travers l'évolution du métier et le processus de sélection via un concours

difficile *exercer le métier de*, CPE en l'occurrence, est un élément structurel de l'identité du groupe professionnel des CPE. Le métier de CPE est important pour ses membres car c'est un objet de représentation porteur d'identité. L'objet de représentation « est porteur d'un enjeu (...) identitaire lorsque le groupe s'est constitué autour de l'objet de représentation » (Moliner & al., 2002). Cet enjeu est d'autant plus important que, nous l'avons vu, le CPE apparaît souvent comme une variable d'ajustement dans les établissements, tant les pourtours de son métier sont difficilement tranchés. L'urgence et l'imprévu rythmant son quotidien, la fonction semble « à géométrie variable » (Caré, 1994). De plus, « supposer l'existence de la représentation d'un objet [à savoir ici la représentation professionnelle du métier de CPE] c'est d'abord poser l'existence d'un groupe social donné », autrement dit le groupe des CPE (Moliner, 1996).

Cette identité instituée n'empêche pas les questions identitaires. Du fait d'une construction réglementaire laconique, cette identité est bien souvent à poser ou à reposer au gré des établissements et en fonction des acteurs et des collègues de chaque EPLE<sup>7</sup>. Car si cette fonction de CPE « souffre toujours d'un relatif déficit d'identification qui nécessite une réaffirmation identitaire quasi permanente » (Auvray, 2015), cette identité se construit également dans l'interrelation que les CPE vont avoir avec leurs partenaires. Dans cette dynamique de l'interactivité vont se jouer la construction et la revendication d'une identité particulière, instituée, construite, professionnalisée. L'identité peut alors faire corps, faire cohésion d'un groupe à un autre ou contre un autre. Ce sont parfois des territoires (Coutellier, 2013) que l'on acquiert ou qu'on se transmet dans une division du travail où chacun cherchera à avoir la meilleure part. Cette meilleure part excluant les tâches à caractère disciplinaire, ce « sale boulot » (Payet, 1997) dont personne ne veut, qui divise et anime dans les salles des professeurs. Et cette dynamique implique plusieurs groupes professionnels (comme les chefs d'établissement, les enseignants, les surveillants, les agents) et groupes sociaux (comme les élèves, les parents, les partenaires externes) qui vont définir à leur façon le métier de CPE. Métier de CPE qui présente certaines particularités d'un objet de représentation sociale ou professionnelle car il est bel et bien « inséré dans une dynamique sociale qui implique plusieurs groupes (...) [qui] interagissent à propos de cet objet (...) » et se positionnent par rapport à lui (Moliner & al., 2002).

---

<sup>7</sup> EPLE : établissement public local d'enseignement avec la loi n° 83-633 du 22 juillet 1983 suite à la loi de 1982 sur la décentralisation et la répartition des compétences entre communes, département, régions et Etat. Mis en place avec le décret n° 85-924 du 30 août 1985.

Pour être considéré comme un objet de représentation sociale, un objet de représentation doit posséder les caractéristiques définies par Moliner (1996) que nous avons évoquées plus haut. Or, la représentation professionnelle est un cas particulier de représentation sociale (comme nous l'exposerons au chapitre 2). De ce fait, notre choix de l'objet « la représentation professionnelle du métier de CPE » comme objet de recherche s'explique par les particularités de ce métier : le métier de CPE peut en effet être considéré comme un objet de représentation professionnelle car il est porteur d'un enjeu d'une dynamique sociale, d'une polymorphie et échappe à l'orthodoxie.

### **2.b. Le métier de CPE, un objet polymorphe**

Avec une question identitaire forte et un métier mal défini, le CPE est contraint de se positionner professionnellement. Claude Caré faisait déjà en 1994 la comparaison entre un enseignant cadré par sa discipline, sa classe et son programme alors que le CPE cherche ses propres ressources pour résoudre ses difficultés, son action étant guidée par un texte flou. Cet acteur du champ éducatif est invité à définir lui-même son métier, à faire de l'auto-prescription tel « un électron libre » (Barthélémy, 2014) dans son contexte d'exercice qui varie d'un établissement à un autre, d'un chef d'établissement à un autre et de collègues à d'autres (Cadet & al., 2007a). Et parce qu'il est en pleine évolution avec la parution de cette nouvelle circulaire, parce que c'est « un acteur en mutation » (Barthélémy, 2014), le métier de CPE s'avère pertinent à explorer au travers de ce qu'il représente.

Après de nombreux groupes de travail en 2013-2014, une circulaire ministérielle sur le métier de CPE a vu le jour pour la rentrée de septembre 2015. Objet de discours, de discorde et de polémique, la redéfinition de ce métier ne s'est pas faite sans mal. Pourquoi ? Parce que nous l'avons vu ce métier est au cœur des transformations du système éducatif qui l'impactent mais aussi parce que la conception de ce métier tient aux personnalités des individus eux-mêmes. C'est une fonction plastique. Caré disait en 1994 que « la personnalité fait la fonction ». De plus, la dimension multitâche amène à exercer un « métier polymorphe » (Condette, 2013). En lien avec le contexte et les relations qu'il tisse, le métier de CPE peut apparaître dichotomique, le plaçant de façon inconfortable dans un « entre-deux » (Favreau, 2010).

### **2.b.1. Un métier dichotomique, entre travail prescrit, réel, idéal**

Le manque de lisibilité des missions du CPE, tant la prescription est floue<sup>8</sup> et tant la multiplicité des tâches brouillent les pistes, donne une image dichotomique du métier de CPE. Il y aurait en effet deux réalités distinctes dans le métier, voire plusieurs oppositions. Dans ce flou professionnel pouvant se répercuter sur l'aspect identitaire, il existe une différence entre le travail prescrit et le travail réel qui dépend du contexte. « Si l'importance d'une conception cognitive d'un métier est facilement reconnue, elle n'en reste pas moins dépendante d'une activité qui reste fortement contextualisée et pragmatique » (Politanski & Tribby, 2007). Ainsi il existe une différence entre la formation qui prépare à un métier à forte visée (métier conceptualisé, s'appuyant sur des capacités d'expertise, de conseil, de réflexion,...) et le quotidien qui l'oblige « à traiter avec la misère matérielle et sociale, qu'affiche une partie des élèves dont il a la charge, (...) [et] il côtoie les diverses formes de souillures et tragédies sociales que révèlent les absences, l'échec et le désinvestissement scolaire, les incivilités et violences dans l'école » (Monin, 2007). La formation soulève « des contradictions entre des visées hautes et des réalités basses, c'est-à-dire entre ce qui est construit et appris dans le cadre de la formation pour la préparation du concours et du master, et les situations professionnelles vécues dans la pratique » (Condette, 2013). Où est ce rôle de conseil, d'expert, de praticien réflexif alimenté par un contenu cognitif, dans cette pratique quotidienne qui peine à mobiliser les apports de la recherche, dans une activité d'urgentiste laissant parfois peu de place à la réflexion dans un cadre spatio-temporel moins identifié que celui des enseignants qui ont une salle de cours, un groupe d'élèves et un travail séquencé par une sonnerie ? Ainsi, dérangés dans leur bureau dès qu'il y a un imprévu, dès lors que « les collègues de travail ont tendance à y pénétrer parfois sans demander l'autorisation, comme par effraction » (Cadet & al., 2007a), les CPE ne peuvent pas toujours s'accorder du temps dans un espace protégé pour élaborer des projets qui répondent sur le fond à des problématiques récurrentes. Cette dichotomie du travail se ressent réellement entre ce qui est demandé et ce qui est produit, entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé, soit par manque de temps, soit par manque de reconnaissance parfois. Un CPE qui réfléchit est un CPE qui n'agit pas, lui que l'urgence place toujours dans l'action et une action qui doit être visible pour être efficiente. Une dichotomie existe de fait entre les éléments identifiés d'un métier défini par

---

<sup>8</sup> Une enquête dans l'académie de Strasbourg expose que majoritairement les CPE se retrouvent dans la prescription de la circulaire de 1982 et qu'elle est proche du métier réel (Fraulob, 2005).

des textes, et les éléments instables de ce métier qui relèvent de la pratique (Condette, 2013). La redéfinition du métier conduit à se questionner sur la réalité même du métier. En effet, l'institution accorde une place importante à la dimension managériale, stratégique, qui vise à transformer le CPE en moteur du changement éducatif au sein des établissements. Mais trop souvent la gestion des crises de vie scolaire sont au centre de l'activité des CPE, contraints et frustrés de ne pouvoir exercer leur métier tel qu'ils le voudraient. Si dans le travail prescrit on peut relever une place à la réflexion et au pédagogique qui nécessite l'instauration de séquence d'évaluation et donc du temps, l'action semble ici occuper la majeure partie du temps (Barthélémy, 2004a).

La difficile prescription des activités de ces métiers singuliers et imprévisibles en contact avec le public, rendant ces tonnes de prescriptions inadéquates dans certains domaines, remet en cause une normalisation possible de ce travail, qui plus est une normalisation du travail idéal (Dujarier, 2006). L'idéalisation du travail prescrit, au travers de textes de références très fournis mais aussi très vagues donnant la possibilité d'y voir quel est l'idéal du métier, devrait correspondre à l'idéalisation de l'activité, que ce soit dans la sphère organisationnelle ou actancielle. Mais si la prescription idéalise un métier qui semble occuper dans la sphère décisionnelle une place importante, qui est à même de contribuer à la politique éducative de l'établissement et pour lequel il existe une réelle reconnaissance des compétences en théorie, la réalité est tout autre. A la fois médiateur, conciliateur, organisateur, conseiller technique, adaptable, disponible, généraliste, le CPE est tout à la fois, il est multiple mais pas forcément celui, unique, qu'il souhaiterait être. Cette diversité des modes d'exercice amène une séparation entre « l'idéal du travail qui donne sens aux actes et le réel du travail, que l'on vit au quotidien et qui s'impose à soi » (Cadet & al., 2007a). Et là encore il y aurait des différences à faire entre tâche et activité du point de vue des ergonomistes, entre ce que l'on fait en terme d'activité et tout ce que l'activité contient, ce que Clot (2007) nomme l'activité réalisée et le réel de l'activité (incluant ce qui est réalisé, raté, anticipé, réajusté,...). Pour finir sur l'idéal du métier, entendu ici comme le métier idéal que les acteurs souhaitent exercer, il s'opposerait à une pratique dans laquelle on est aspiré, dans laquelle il serait difficile d'être reconnu non pas tant par un manque de valorisation qui pèse sur l'activité elle-même que par « un éclatement dans la diversité, qui le [CPE] transformerait en 'bonne à tout faire' » (Fert, 1998). Dans une enquête réalisée à la demande de la DEPP (2013) en partenariat avec la MGEN (mutualité de l'éducation nationale) auprès de chefs d'établissement et de CPE, il est mis en avant une divergence entre travail réel et travail idéal. « Contrairement aux chefs d'établissement, on observe des écarts (parfois très

importants) entre le rôle réellement exercé par les CPE et celui qu'ils souhaiteraient idéalement exercer. Ces CPE souhaitent avant tout avoir un rôle moins central dans la gestion des crises et conflits ou des règles de vie et du droit dans l'établissement » (DEPP, 2013). Le métier idéal pourrait alors être un idéal professionnel auquel aspire le professionnel. Un idéal professionnel entendu comme un « ensemble de valeurs et de choix qui justifie de ses actions dans une 'vision du monde' qui lui est propre, (...) [qui] se développe à partir d'une représentation construite par le néophyte à l'entrée en formation (...), puis dans un métier (ce qu'on croit y trouver, ce qu'on pense pouvoir apporter,..), mais se transforme dans et par l'exercice du métier, dans la confrontation avec ses pairs et au sein d'un système organisationnel défini 'd'en haut' » (Mias, 1998).

Cette cohabitation entre le réel de l'activité, la tâche prescrite, de façon plutôt vague, voire l'idéalisation du métier et le travail idéal, autrement dit souhaité par les CPE, nous conduisent à nous demander comment est évalué un CPE ? Le chef d'établissement va noter en fonction de la circulaire de mission, du référentiel de compétence, de l'activité du CPE. La note administrative, proposée par le chef d'établissement uniquement, est actuellement ce qui permet à un CPE de gravir les échelons, ainsi d'être mieux rémunéré, voire d'accéder à la hors classe à compter d'un certain échelon. Elle renvoie à quatre critères. Le premier est celui de la ponctualité et de l'assiduité. Le second critère prend en compte l'activité et l'efficacité du CPE. Le troisième élément de notation est lié à l'autorité et au rayonnement de ce professionnel. Enfin le dernier paramètre de notation est une appréciation générale du chef d'établissement. Ce qui pose la question d'une réelle prise en compte de la pratique des CPE actuellement (Clavier, 2014), ne faisant ni référence au travail en équipe, ni référence à la pratique réflexive et la mise en place de projets. Ces quatre critères, restent pour les deux premiers très flous et sous le mode du contrôle (assiduité et efficacité), le troisième (l'autorité et le rayonnement) renvoie pour l'un à des restes persistants du mythe du surgé. La gestion de la discipline et l'application des règles est pourtant l'affaire de tous et pas seulement du seul CPE. Le rayonnement, tout comme le premier terme (efficacité) nous paraissent des critères d'évaluation larges et peu explicites sur les attentes d'un chef d'établissement. Alors que le CPE est amené à être réactif face aux évolutions de son métier en lien direct avec l'évolution de la société, du contexte scolaire dans lequel il travaille, cette grille de notation reste archaïque et ne permet pas d'évaluer de façon rationnelle l'implication et l'investissement actuel des CPE en lien avec leur circulaire de mission et le polymorphisme caractérisant ce métier.

### 2.b.2. Un métier de la communication aux prises avec le contexte et le relationnel, un métier de « l'entre-deux », objet de communication et de subjectivité

Objet de communication à l'intérieur du groupe professionnel, le métier de CPE place ce personnel aussi dans une situation de communicant, avec les autres. Le CPE exerce un métier de l'humain entendu « au sens où l'objet assigné à l'activité n'est pas une production matérielle ou une prestation (...) mais un être humain pour lequel, sur lequel et avec lequel une action s'opère pour qu'il se développe, se transforme, se conforte ou se reconstruise, voire se reconnaisse - en se faisant reconnaître - comme sujet » (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015). Cette prise directe avec le relationnel place le CPE dans une fonction d'écoute, de médiateur, qui bien souvent s'oppose à celle d'administratif. Ainsi il est positionné dans un « entre-deux », entre un pôle administratif, éducatif et pédagogique. Les droits accordés aux élèves sont tiraillés entre des intérêts divergents qui visent pour les uns à garantir le calme et la gestion des énergies et pour les CPE à susciter une implication vive des élèves dans la vie de leur établissement, dans la prise d'initiative (Condette, 2009). Cette éducation à la démocratie, volet éducatif d'une construction de futur citoyen, prend du temps sur les savoirs disciplinaires et ne récoltent donc pas l'adhésion de tous les enseignants. Libérer la parole des élèves, être à leur écoute, c'est pour les CPE le cœur de leur activité. Ainsi l'entretien caractérise le métier, il en est un « pilier ». Il lui donne sa spécificité et sa richesse parce qu'il permet « ces moments de face à face avec l'élève », véritable enjeu éducatif, mais qui peut ne pas être prioritaire pour le chef d'établissement pour qui la « priorité est souvent donnée à un fonctionnement de l'établissement qui assure la paix sociale » (Cadet & al., 2007a). Reste que si l'élève est au centre du système éducatif, il est aussi au cœur du métier de CPE et l'approche qu'il en fait ne va pas forcément dans le sens de ses collègues de travail.

Le CPE est alors tiraillé entre sa fonction d'écoute, d'éducateur, de médiateur et son côté administratif. Pour Barthélémy (2004a), du point de vue des partenaires « les pratiques des CPE sont encore fortement liées à des activités relatives au domaine administratif », le domaine du CPE apparaît encore centré sur des tâches administratives parce que cela répond aussi à des attentes de ses partenaires (Barthélémy, 2007). Cette interaction avec les autres est au cœur de l'assignation d'une représentation du métier par le collectif. De ces représentations professionnelles dépendent en partie celles que le CPE va se constituer car « il existe un certain consensus qui influence cet acteur dans l'élaboration de ses propres

représentations » (Barthélémy, 2005). Au-delà de cette représentation du métier, le CPE va adapter sa pratique aux attentes de son environnement (public, chef d'établissement, contexte scolaire) dans une visée pragmatique telle qu'elle « accorde la première place à l'action, à la pratique, qui est adaptée à l'action sur le réel » (Barthélémy, 2004a), dans l'action, dans l'urgence, mais pas dans le travail réflexif. Des représentations donc qu'il se voit assigner, desquelles il va vouloir se défendre et y perdre son temps, parfois son âme. Quoi qu'il en soit, une résurgence de l'image du surveillant général reste prégnante et de façon relativement homogène dans les représentations professionnelles que peuvent avoir les partenaires du CPE. L'appellation « surgé » permet à ces différents partenaires d'identifier très clairement une personne, mais aussi une mission (Bardy & Viguié, 1999), autrement dit une personne ayant pour mission de gérer la discipline.

Le contexte d'exercice apparaît prédéterminant dans le métier de CPE. Le travail collaboratif avec les partenaires est différent en fonction du « contexte géographique et structurel de l'établissement » (Espeso, 2000). La circulaire de 1982 précisait en son temps que les responsabilités des CPE pouvaient varier en fonction de la catégorie et des particularités de l'établissement. Les CPE s'adaptent au public accueilli et à leur attente. Par exemple, dans l'étude de Barthélémy (2004a), ils rencontrent davantage les lycéens issus de milieux moins favorisés. Trois facteurs liés au contexte impacteraient les pratiques des CPE : le public accueilli, l'image que le lycée veut avoir, l'implication des acteurs et la politique menée par le chef d'établissement. Le CPE situe bien son métier « dans l'adaptabilité constante, prenant en compte le contexte de l'établissement, les besoins des élèves (...) » (Condette, 2014). Si Bardy & Viguié (1999) pointaient des relations détendues, moins conflictuelles et plus efficaces dans les petits collèges, *a fortiori* ruraux, contrairement aux plus gros établissements, *a fortiori* urbains, Cadet et al. (2007a) à l'inverse mettaient en avant un effet établissement qui attestait que « les fonctions des CPE souffraient d'un déficit de reconnaissance plus important dans les collèges, et que leur mission faisait généralement l'objet d'une plus faible identification ». Le collège se pratique en effet souvent seul, contre tous, et nécessite une présence forte, parfois pistée par les autres, là où en lycée le CPE pourrait « s'invisibiliser ». Quoi qu'il en soit la variable établissement impacte la pratique des CPE et la représentation de leur métier qui lui est liée.

Il s'agit donc d'une représentation en lien avec les partenaires et le contexte. Bardy & Viguié (1999) constatent une homogénéité des représentations des partenaires faisant du CPE un surveillant général, image vraisemblablement entretenue par les CPE eux-mêmes qui travaillent en partenariat non pas pour des projets communs mais pour des questions de



discipline. Le rôle pédagogique du CPE n'est pas reconnu par certains chefs d'établissement et enseignants, voire même des élèves, qui estiment que la participation du CPE en la matière est réduite, contrairement aux intéressés qui déclarent s'y investir (Barthélémy, 2007). Ces positions divergentes à propos de l'aspect pédagogique font état de clivage au sein des établissements. Si la réalité du terrain renvoie plus souvent le CPE vers une gestion des absences, son investissement dans le soutien pédagogique au côté des enseignants ne va pas de soi (Belin, 2007). Lorsque les CPE doivent expliquer en quoi consiste leur fonction, le rôle de « médiateur », de « responsable du suivi des élèves » et « l'aide dans l'organisation d'activités extra-scolaires » sont mis en avant. Pourtant les réponses des élèves et enseignants sur l'implication des CPE dans les domaines éducatif et pédagogique reste restreint (Barthélémy, 2007). Si les CPE semblent avoir leur place dans les activités pédagogiques, « leur engagement n'est que moyen » (Barthélémy, 2004b). Par ailleurs, il semble que ce soit les CPE « les plus jeunes dans le service (qui) sont les moins impliqués dans les activités éducatives et pédagogiques » (Barthélémy, 2005).

Si les relations avec les autres personnels sont très variables celles tissées avec le chef d'établissement sont déterminantes sur les conditions de travail des CPE (Cadet & al., 2007a). La teneur du lien avec le chef d'établissement dépend de la marge de manœuvre donnée au CPE, lui permettant d'avoir un peu d'autonomie ou pas (Condette, 2014), créant parfois dépendance et tension (Caré, 1994). Mais la qualité du lien dépend aussi de la place que le chef d'établissement assigne au CPE (Auvray, 2015). Tantôt alliés, tantôt opposés, la relation qu'il entretient au chef d'établissement est ambiguë, très dépendante des personnalités elles-mêmes et liée « à certains éléments constitutifs du statut du CPE » (Condette, 2013). Membre de droit des instances décisionnelles, évalué uniquement par le chef d'établissement, et placé sous le même corps d'inspection, leur relation peut parfois frôler de réelles crispations. De ce fait, la problématique de l'appartenance du CPE à une équipe (direction, pédagogique) est soulevée. Et lorsque Barthélémy (2007) pose cette question les chefs d'établissement sont partagés alors que les CPE majoritairement répondent qu'ils appartiennent à l'équipe pédagogique. Dans de nombreuses enquêtes de la DEPP, les CPE sont associés aux personnels encadrants. Un « entre-deux » qui semble valable aussi pour la posture professionnelle, une position particulière qui fait revendiquer aux CPE l'appartenance à « un groupe professionnel autonome », sans doute, car l'association à un autre groupe est compliqué (Cadet & al., 2007a).

Pourtant le travail en partenariat avec les enseignants et leur association à l'équipe pédagogique ne fait aucun doute dans le travail prescrit. Mais ces tensions et ces ruptures pointées du doigt renvoient constamment à la division du travail éducatif, division qui est liée à cette exception française qu'est le CPE, et qui tendrait à réduire la part d'éducatif dans les missions des enseignants puisque occupée par le CPE. Dans les comparaisons internationales, si le CPE n'apparaît pas ou peu, on retrouve les similitudes d'une scission forte entre le travail éducatif et pédagogique, entre la discipline avec le « sale boulot » confié à un personnel dévalorisé, moins qualifié et moins professionnalisé, et l'instruction qui garde toute sa noblesse (Tardif & Levasseur, 2010). Avec cette division du travail éducatif, ce sont aussi les élèves qui sont partagés. Comment alors envisager un travail d'équipe, collaboratif, dans le sens d'un partage des activités avec un objectif commun pour « faire ensemble » et « réussir ensemble » (Piot & Marcel, 2009) ? Comment alors envisager même de faire partie de cette équipe ? Car ils sont depuis longtemps avec les enseignants dans « un état invétéré d'incompréhension réciproque » (Caré, 1994), état que nous ne saurions généraliser à tous les établissements mais qui fait dépeindre à Monin quelques tendances s'appuyant sur des trajectoires différentes entre enseignants et CPE. Ainsi, de par leur âge d'entrée dans la profession plus jeune, de par une intériorisation de la sélection depuis toujours du fait d'un parcours scolaire excellent entretenant un lien positif à l'école et des origines sociales supérieures, les enseignants pérennisent un ordre scolaire et social ancestral qui maintient la primauté de leur fonction. Ce qui a pour conséquence, malgré une volonté affichée de fédérer les acteurs en communauté éducative et la définition de la fonction pédagogique du CPE, que ce dernier n'appartienne pas « aux fonctions nobles de l'établissement scolaire » (Monin, 2007). Le clivage est donc persistant entre enseignement et éducation (Delahaye, 2009), dont la gestion disciplinaire est le prolongement et la caricature. Par exemple, lors d'une exclusion d'un élève de cours, objet sensible s'il en est, « sans coopération, la sanction n'est plus qu'un transfert temporaire de responsabilité » de l'enseignant vers le CPE et alors source de conflits entre eux (Grimault-Leprince, 2014). Les différences d'approche du jeune et de sa prise en charge créent des tensions entre enseignants qui excluent et CPE qui réintègrent les auteurs de troubles croyant jusqu'au bout en l'éducabilité du jeune. L'inadaptation des comportements tout comme la question de l'absentéisme sont sources d'incompréhensions et « révélatrice(s) de logiques professionnelles en tension » (Auvray, 2015).

Enfin, si le CPE apparaît sous de nombreux qualificatifs, fragilisant la construction d'une identité connue et laissant une large place au « bidouillage » en contexte d'exercice, il est un acteur reconnu de la communication. Les CPE seraient alors des « médiateurs-

éducateurs ». Le rôle du CPE dans la communication est primordial car il est au cœur du système de communication interne (Bouvier, 1999). « Praticien de la communication » (Caré, 1994), il mène des entretiens avec les élèves mais aussi fait de la médiation entre élèves et entre élèves et professeurs. Par ailleurs dans le cadre de son exercice professionnel le CPE partage des renseignements sur les élèves, dont il a une connaissance autre et complémentaire que celle des enseignants, avec ses partenaires internes (chef d'établissement, professeurs, assistant (e) social (e), infirmier (e),...). Il a aussi à jouer un rôle dans la communication avec les partenaires externes, en tout premier lieu les familles, les responsables légaux, les établissements de placement, structure d'accueil en tout genre,... partenaires qui sont devenus au fil du temps de plus en plus nombreux (milieu judiciaire, milieu culturel, planning familial, centre médico-social,...). Et avec la création de différents comités et dispositifs, c'est une communication qui s'élabore grâce à la construction de ce partenariat. Le CPE apparaît donc comme un communicant, un « go-between qui occupe l'espace virtuel de la communication » (Dutercq, 2001), un « relais » (Barthélémy, 2004a), un « médiateur » (Barthélémy, 2000, Condette, 2013), un « passeur », un « agent de liaison » (Bouvier, 2007) entre les enseignants et les élèves avec qui il entretient une « relation duelle » (Auvray, 2015). Ce rôle d'écoute lui permet de reposer le cadre d'une éducation au vivre ensemble, d'explicitier et de construire la règle, pour ne pas ou plus être juste un exécutant de la discipline ou un « technicien de la loi » (Rémy et al., 2002). Mais « l'oscillation constante et l'équilibre à trouver entre postures de cadrage et d'écoute des élèves – qui constituent une des questions vives du métier de CPE – se heurtent souvent à une forme d'incompréhension des autres acteurs (...) » (Auvray, 2015).

Aux prises avec ces déterminismes qui fondent pour le CPE une représentation de son métier, souvent assignée, quelle est celle qu'ils ont construite ? Comment se voient-ils ? Dès lors de nombreux CPE pensent qu'ils doivent provoquer une modification de la représentation professionnelle de leur métier chez leurs partenaires (Fert, 1998) pour accéder à la leur. « Pompier », « urgentiste », « administratif », « magicien », autant de termes utilisés par les CPE pour se définir (Cadet & al., 2007a). Quand Espeso (2000) les interroge sur la représentation professionnelle qu'ils ont de leurs rôles et fonctions dans le cadre d'une étude sur l'éducation à la citoyenneté, elle met à jour une partition en trois classes. La première comporte des réponses qui sont en lien avec le travail (éduquer et transmettre), l'autre comporte des réponses qui définissent ce qu'est ou n'est pas un CPE, la dernière comporte des réponses qui renvoient à l'animation qui pourrait être l'idéal du métier. Complétant cette première enquête, Roussel (2004) s'intéresse aux représentations professionnelles que les CPE ont de leur métier en Midi-Pyrénées et aux différences de discours en contexte normal

ou en contexte de substitution ou de décontextualisation. Cette technique permet d'accéder à des éléments de représentations non verbalisés qui appartiennent à la zone muette d'un objet de représentation sociale ou professionnelle. Si les CPE n'ont pas une représentation professionnelle commune de leur métier, ils apparaissent selon différentes typologies. « Surveillant général », « adolescents » avec une prise de responsabilité réduite, « multitâches » récupérant celles dont personne ne veut, « avant-gardistes muets » voulant modifier les représentations et améliorer leurs pratiques, ou encore « bon copain » pris dans une relation de sympathie avec les élèves. Ce qui est relativement commun à toutes ces catégories de CPE et nous renvoie à l'objet de ce sous-chapitre, c'est un problème de communication avec leurs partenaires.

Décrire le métier de CPE n'est pas chose aisée, la polymorphie le caractérise. D'un côté la prescription donne une image de ce que doit être l'activité, mais le terrain, le contexte, les partenaires, la personnalité même du CPE apporte une coloration toute autre. Interface et relais, ce métier est un objet au cœur de nombreux débats. Positionné dans un « entre-deux » (Favreau, 2014) dans de nombreuses situations, le CPE oscille entre un travail réel ou idéal, entre un travail collaboratif ou sous tensions, construisant son champ d'intervention à coup d'assignation et de rejet de certaines tâches, un travail semblant peu reconnu des partenaires. La place qu'il occupe peut lui permettre d'impulser avec modernité un nouveau regard sur l'élève et ancrer son domaine d'intervention sur les conditions permettant de favoriser un climat scolaire serein, propice au travail et à l'épanouissement, mais aussi permettant à l'école une réelle inclusion d'élèves à besoins particuliers. Concepteur de son activité, il pourrait alors sélectionner son « programme scolaire, en quelque sorte son curriculum d'intervention théorique et pratique » (Politanski & Tribby, 2007). Les choix éducatifs assumés lui permettraient-ils d'asseoir une identité qui lui soit propre et non héritée ou assignée par un autrui ?

### **2.c. Un métier en redéfinition : identité professionnelle, professionnalisation et déprofessionnalisation**

« Nul autre métier que celui de CPE, au sein de la communauté éducative, ne semble avoir été aussi sensible et réactif aux processus qui ont affecté le monde social et tout particulièrement le monde scolaire » (Cadet & al., 2007a) car les CPE « reçoivent toujours la

première onde de choc de tout mouvement, local ou général, spontané ou prémédité » (Caré, 1994).

Fonctions renouvelées, réinventées, dès lors, la question de l'identité professionnelle et de sa construction est un élément important du métier de CPE. Cette question est perpétuellement interrogée, complexifiée par le travail collectif (avec les partenaires) et l'absence in situ de collectif de travail (le CPE exerce souvent seul, et, avec un effectif faible, représente une catégorie minoritaire des personnels). Elle est posée comme un état non figé et en évolution car en interaction avec l'environnement. Les particularités identitaires, notamment dans le cadre professionnel, varient en fonction de l'activité, de la taille des collectifs de travail mais aussi de l'ancienneté dans l'exercice de la fonction. L'identité relève ainsi « de constructions dynamiques, jamais achevées parce que perpétuellement sujettes aux interactions 'sujet-environnement' » (Piaser, 2014b). Cette difficile identité professionnelle est soit « en quête » pour Caré (1994), « en (re)conquête » pour Barthélémy (2007), en « redéfinition » (Cadet & al., 2007a), elle est en tout cas non reconnue et en perpétuel mouvement. A l'inverse pour un enseignant, son identité professionnelle est un allant de soi : il a un statut qui a du sens, une représentation sociale qui lui est liée (tout le monde sait qu'un enseignant doit transmettre des notions, faire cours à des élèves), un programme qui cadre son activité, des classes qui correspondent à un public bien défini et identifié, une équipe à laquelle il appartient (celle des enseignants de mathématiques mais aussi celle de la classe de 403 par exemple). Si l'on demande au grand public ce qu'est un CPE, il y a de fortes chances pour qu'une bonne partie ne sache pas répondre ou que la représentation sociale qu'il en ait soit entachée par des réminiscences de l'image mythique du « surgé » comme un « ancêtre encombrant » (Focquenoy-Simonnet, 2013). Ce « métier en redéfinition permanente » contraint les CPE, pour construire cette identité professionnelle très controversée, à passer dans leur carrière professionnelle par trois phases, pas nécessairement chronologiques et souvent entremêlées. Tout d'abord un temps d'assignation, soit une identité professionnelle assignée par défaut et imposée par les représentations professionnelles des autres partenaires qui ont des attentes particulières, exigeant alors une faculté d'adaptation. Ensuite vient un temps de refus de cette assignation au cours duquel les CPE résistent à la demande, ne répondent pas à certaines tâches ou urgences et se font violence aussi à eux-mêmes. C'est l'apprentissage du savoir dire non. Enfin, c'est un temps de construction d'une identité positive en explicitant sa posture et son action, en définissant les priorités qui leur sont propres (en analyse réflexive sur les pratiques professionnelles), en prenant le pouvoir, en investissant certains champs (Cadet & al., 2007a).

La construction d'une identité est complexe, qu'elle soit sociale ou professionnelle, et débute par la socialisation entendue « comme construction d'une identité sociale par et dans l'interaction » dans laquelle les échanges avec autrui, la réciprocité, éveillent la conscience de soi et permettent une adaptation des comportements en fonction des attentes (Mead, 1963). Mais cette socialisation n'est pas unique et produit une identité qui est « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ». (Dubar, 1991). Selon l'idée de Dubar, cette construction identitaire, issue d'une dualité du soi (identité « virtuelle » attribuée par autrui et identité « réelle » pour soi), est déclinée autour de trois composantes : l'identité pour soi-même (avec un propre remodelage), l'identité pour autrui (avec les conflits qui peuvent exister) et l'identité à travers la formation, l'institution. Cette construction identitaire, si elle passe dans le champ professionnel en premier lieu par une formation professionnelle initiale qui ressemble plus actuellement depuis la masterisation à un empilement de savoirs plutôt qu'à un exercice de la pratique (Mobayed, 2012), est développée dans l'exercice quotidien du métier, avec une antériorité sociale, et confrontée dans la communication aux autres. Elle est le fruit d'une transaction subjective et « de compromis 'intérieurs' entre identité héritée et identité visée mais aussi de négociations 'extérieures' entre identité attribuée par autrui et identité incorporée par soi », soit une transaction objective (Dubar, 1991). Pour les CPE l'identité attribuée de façon institutionnelle, nous l'avons vu, est « suffisamment floue pour que le CPE puisse continuer d'avancer vers son identité visée » (Fert, 1998), qui peut correspondre à la volonté d'exercer le métier en fonction des priorités que l'on se fixe, une phase de construction d'une identité positive en donnant de la lisibilité au travail, une forme de traçabilité pour asseoir son identité et devenir un professionnel. Car « être professionnel c'est exercer une activité généralement au sein d'une organisation publique ou privée après avoir subi une formation garantissant une compétence spécifique et assurant l'obtention d'un diplôme, une appartenance à une identité de métier » (Bataille & al., 1997).

Mais cette construction identitaire dans le champ professionnel aura à conjuguer, en plus de l'interaction en jeu au sein des groupes, avec la culture d'entreprise et son mode de fonctionnement, croisant système de valeurs et de représentations à la force du lien social existant au sein de l'entreprise (Piasser, 2014b). Et la culture d'entreprise dans le système éducatif est transmise par l'Etat au moyen d'une formation initiale transmettant, entre autre, des valeurs propres au service public dans lequel on s'engage. Ces valeurs portent obligation aux fonctionnaires de mettre en œuvre les principes du système éducatif (laïcité, gratuité,...),

l'obligation de neutralité, le devoir de réserve, de discrétion et de secret professionnel, de remplir les tâches qui leur sont confiées, de loyauté envers leur hiérarchie, de satisfaire aux demandes d'information du public, et l'obligation de signalement des faits graves. En plus de ces principes, pour exercer un métier au sein de ce système, pour devenir un professionnel, cela sous-entend de suivre une formation qui soit « un processus d'engagement psychosocial vers une forme socialement perceptible, nécessitant le rassemblement progressif et cohérent de connaissances et de capacités » (Bouyssières, 2014), d'acquérir des capacités et compétences mobilisables dans une visée d'adaptation à l'emploi exercé. Cette formation va permettre à l'acteur d'avoir une posture professionnelle qui « désigne la situation dans laquelle agit un professionnel, tout autant que le système d'attitudes qu'il adopte dans cet exercice » (Mullin, 2014), une sorte d'habitus professionnel, une socialisation professionnelle. « L'entrée dans la phase de construction du métier exige une posture, un système d'attitudes et la mobilisation d'une éthique » (Cadet & al., 2007a). Professionnalisations que Bourdoncle dans la préface de l'ouvrage de Fert met au pluriel et qui est effective autour de cinq objets: l'activité, le groupe professionnel, les savoirs professionnels, l'individu, la formation (Fert, 1998). L'activité, rémunérée, est alors cadrée par un cursus universitaire. Le groupe professionnel se constitue autour d'une éthique et d'un droit à exercer. Les savoirs professionnels, abstraits, acquièrent efficacité et légitimité. L'individu développe ses compétences professionnelles et constitue son identité. Enfin, la formation vise à permettre aux individus d'exercer leur activité (Bourdoncle, 2000).

Cette professionnalisation contribue à la construction identitaire, elle est une transaction identitaire sujet-environnement, à la fois « intention » des organisations de former les sujets dans les systèmes de formation, « processus » chez l'individu de développer des compétences pour agir, et « transaction » (individu et organisation) en vue d'attribuer un statut de professionnel au sujet (Wittorski, 2008). Pour autant, cette transaction n'est pas simple car « la professionnalisation des CPE est largement tributaire d'une reconnaissance par l'institution et les corps professionnels avec lesquels ils sont en interaction au quotidien » (Auvray, 2015). Le flou de l'activité, les objets de travail (que sont les élèves, les familles...) propres à ce « métier de l'humain » complexifie la professionnalisation ; « c'est [effectivement] le cas des activités adressées à autrui, où les prescriptions des organisations et des institutions sont toujours en retrait par rapport à la complexité de l'activité de travail, sans compter qu'il reste possible, à un acteur, de résister à des prescriptions qui lui semblent discutables » (Maubant & Piot, 2011). Il appartient donc au CPE en tant que « cadre

intermédiaire » d'interpréter et d'adapter les textes règlementaires puisqu'« il n'est pas du rôle d'un cadre d'appliquer à la lettre des directives institutionnelles » (Vitali, 2009). Une professionnalisation qui par ailleurs dépend des dispositifs mis en place par les organisations, et qui se différencie donc du « développement professionnel » propre aux individus et à leur parcours. Elle peut néanmoins être appréhendée sous trois sens chez Wittorski (2014, 2015).

La « professionnalisation-profession » , à l'initiative des groupes sociaux en lien avec une volonté de constitution de professions et de groupes professionnels ». Ce processus de professionnalisation repose sur les pairs qui forment un groupe professionnel et concerne les moments de stage en établissement lorsque le CPE stagiaire est tutoré en contexte par un CPE expérimenté qui l'accompagne avec son expérience professionnelle et sa représentation professionnelle du métier. « Il contribue ainsi, sur le plan identitaire, à la fois à transmettre des éléments de la culture professionnelle et à orienter le positionnement professionnel » (Wittorski, 2015). Or, le CPE étant souvent confronté à l'urgence et l'imprévu, comment peut alors se construire cette professionnalisation devant tant de diversité et d'inconnus sachant que « la complexité d'une gestion de l'urgence et la volonté qui anime les stagiaires de se rendre opérationnels immédiatement, les mettent dans une logique de résultats plus que dans une logique de professionnalisation » (Chauvigné, 2014) ? Ce processus renvoie aussi aux réunions de travail, en bassin, qui amènent les CPE à poursuivre cette professionnalisation parfois en confrontant des conceptions opposées du métier de CPE.

Le second sens, la « professionnalisation-formation », renvoie à la formation mise en œuvre par l'institution dans le but de développer les compétences nécessaires pour « fabriquer des professionnels ». Il s'agit ici pour le CPE de suivre une formation mise en place en ESPE<sup>9</sup> propre à valider, avec le référentiel de compétence comme grille de lecture, la capacité à exercer ce métier amenant la titularisation après l'année de stage. « La question de la formation de compétences adéquates est (...) de savoir quelles compétences il faut acquérir, et donc former, pour un univers qui est par nature en devenir permanent » (Politanski & Tribu, 2007). Quels savoirs le CPE doit-il maîtriser pour peser sur le devenir de l'élève, en pleine mutation, en crise d'adolescence, en construction, en devenir ?

Enfin, « la professionnalisation-efficacité du travail », cherche à donner plus de flexibilité aux travailleurs face aux évolutions du monde économique frappées par la concurrence. On pourrait voir ici la formation continue qui permet aux acteurs de développer

---

<sup>9</sup> ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.



des compétences dans différents domaines, ce que le dispositif de formation (Dafpen<sup>10</sup>) nomme en termes d'objectifs à sélectionner lors de l'inscription à un stage « adaptation à l'évolution prévisible des métiers » ou « développement de qualifications ou acquisition de nouvelles ». Mais on peut aussi associer cette professionnalisation-efficacité à la demande institutionnelle qui est faite aux CPE de devenir un praticien réflexif, le rendant « capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent » (Wittorski, 2008). « La professionnalité des métiers sur autrui comprend consubstantiellement une dimension réflexive et critique des acteurs mais aussi des collectifs d'acteurs qui sont inscrits dans des contextes historiques, institutionnels, culturels et qui possèdent des trajectoires sociales, personnelles qui constituent autant de ressources et de contraintes pour la pratique » (Piot, 2005). Cet engagement dans une démarche de « développement professionnel » doit lui permettre de « réfléchir sur sa pratique (...) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (compétence 14. Référentiel de compétence, 2013). Le CPE, en prenant de la distance avec son quotidien, accède donc à une « réflexion anticipatrice » (Wittorski, 2008), lui permettant la mise en projet, l'analyse et le conseil. Dans une société moderne où les règles du jeu ne laissent aucune chance aux démunis, frappée d'incertitude, « obligation est faite à chacun de devenir un individu réflexif, capable de construire ses propres repères, de s'orienter dans un contexte incertain, d'évoluer dans un monde de réseaux pluriels » (Piot, 2015).

Ce processus de professionnalisation connaît son opposé : le processus de déprofessionnalisation. Demailly (2013) lui concède deux sens : le premier, assez rare, est une déprofessionnalisation sèche, sans reconstruction d'une nouvelle professionnalité ; le second sens, est celui du déclin de l'autonomie professionnelle, notamment chez des groupes bénéficiant d'une relative liberté. Chez Aballéa (2003), la déprofessionnalisation est la force exercée par l'Etat pour modifier un référentiel normatif propre à une profession, demandant de travailler autrement et imposant de ce fait une perte de l'autonomie chez le professionnel. A l'inverse, si c'est le professionnel (ou groupe de professionnel) qui s'éloigne du cadre institutionnel en développant des pratiques qui lui sont propres, alors l'auteur parle de désinstitutionnalisation. Cette opposition entre professionnalisation et déprofessionnalisation renvoie à la plasticité des individus. En effet, pour pouvoir s'adapter aux changements que les politiques de professionnalisation mettent en place et qui aboutissent à une perte d'autonomie

---

<sup>10</sup> DAFPEN : Délégation Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale.

l'on doit développer une certaine plasticité comme l'a montré F. Lantheaume (2015) à propos des enseignants face à une déprofessionnalisation, ces derniers doivent être à la fois résistants et capables de se transformer, donc être « plastiques ». Cette plasticité est alors salvatrice car elle permet de s'adapter à la construction-déconstruction-reconstruction du métier. Par ailleurs, une des conséquences de ce processus de déprofessionnalisation est la remise en cause des savoirs professionnels qui, de fait, va amener le professionnel à discuter des fondements de sa pratique, et va bousculer l'identité professionnelle qui se forge et se nourrit de savoirs professionnels mobilisés dans l'exercice du métier, savoirs qui donnent pourtant sens à l'activité pour le travailleur (Maubant, Roger & Lejeune, 2013). On le voit ici, ces processus de déprofessionnalisation malmènent les agents à qui on demande toujours plus en termes d'adaptabilité, de renonciation et de remise en question. La pression est souvent importante, on constate de plus en plus une certaine porosité entre sphère professionnelle et personnelle avec des outils qui délocalisent le travail jusqu'au salon. L'activité est devenue protéiforme, les CPE doivent faire face à la « multiplicité des tâches » dénombrant dans une journée jusqu'à 17 tâches différentes concernant 77 items (enquête de Gentil & Alluin en 1996, citée par Condette, 2013).

Chez Wittorski et Roquet (2013) néanmoins, les deux processus, professionnalisation et déprofessionnalisation, sont indissociables et s'articulent comme un cycle de construction/déconstruction. Si le premier est connoté positivement, le second est connoté négativement en ce sens que la déprofessionnalisation peut être considérée comme « un affaiblissement ou une perte de repères professionnels » pour un groupe professionnel mais elle peut tout aussi bien être considérée chez l'individu comme « remettant en cause ce qui fonde ses 'gestes' professionnels ordinaires ainsi que son identité professionnelle ». On distingue chez ces deux auteurs trois définitions majeures de la déprofessionnalisation, qui sont liées à la définition du terme professionnalisation vu plus haut. La première qui renvoie le processus de professionnalisation à la constitution d'une profession, la « professionnalisation-profession », trouve son opposé dans le processus de déprofessionnalisation qui renvoie lui à la perte de repères collectifs, perte d'autonomie et crise identitaire. L'absence de lieux d'échange comme l'amointrissement constaté parfois des réunions de bassin, de stage à destination des CPE, ou de l'impossibilité pour eux de quitter leur établissement pour se rendre à ces réunions, ne permettent plus au professionnel « d'accéder à des outils d'échange et de décentration par rapport à ses pratiques » (Wittorski, 2015). Décentration pourtant indispensable à la réflexion sur un quotidien rythmé par les urgences et ne laissant pas de place à une temporalité autre. Le second processus de

professionnalisation, la « professionnalisation-formation », est la formation par le développement des savoirs et des compétences spécifiques au travail. Par opposition le processus de déprofessionnalisation c'est la perte de ces compétences ou une sous-utilisation, ce qui pourrait correspondre pour le CPE à se voir assigner « un champ d'activité défini par défaut », tel un surveillant général, un magicien, un administratif ou un pompier (Cadet & al. 2007), ne lui permettant pas de mobiliser ses compétences en matière d'expertise et de conseil. Enfin, le processus de professionnalisation, vu comme la « professionnalisation-efficacité », tend à devenir efficace en termes de flexibilité et d'adaptation au travail. Le processus de déprofessionnalisation opposé va alors renvoyer à une perte du sens du travail. Aussi, le CPE en devenant ce praticien réflexif qui donne du sens à l'activité, délaisse les pratiques enkystées et routinisées, remet en cause le quotidien, et passe par les stades de déstructurations-restructurations, permettant alors de faire de l'Ecole un système apprenant (Bouvier, 2007). Cette dynamique professionnalisante prouve que rien n'est figé, la transition d'un état de « non professionnel » à un autre de « professionnel » ne va pas de soi car la professionnalisation est « la constitution de représentations professionnellement contextualisées entretenant un rapport étroit avec un système de représentation sociale active par ailleurs mais toujours présent » (Bataille et al., 1997).

Certains éléments de professionnalisation (plus particulièrement celui d'efficacité au travail) seront interrogés dans notre questionnaire via des questions sur les pratiques. Si « l'injonction de la professionnalité du sujet amène l'individu à auto-définir son identité professionnelle » (Wittorski & Roquet, 2013), la professionnalisation, dans le sens où c'est l'Etat qui amène les réformes chez les fonctionnaires, qui forme et qui insère, est en premier lieu institutionnalisée. Nous pourrions alors nous demander quels éléments de représentation l'institution promeut, notamment via une prescription aussi floue.

#### **2.d. Quelles représentations institutionnelles, sociales et professionnelles du métier de CPE ? Synthèse.**

Dans un premier temps nous présentons dans ce sous chapitre la représentation institutionnelle. Cette représentation institutionnelle (RI) est celle qui transparait dans les textes officiels qui sera ici une de nos sources de données. Celle que l'institution veut faire valoir et promouvoir comme étant celle qui doit guider les pratiques au quotidien. Dans un deuxième temps nous exposons l'image du CPE issue de l'histoire et des partenaires : une

représentation qui est sociale (RS) et qui diffuse une image particulière du CPE dans le paysage français mais qui n'est pas issue du groupe professionnel qui exerce le métier. Une représentation qui est donc attribuée par des « non-initiés » au métier. Dans un troisième temps nous mettons en évidence certains éléments représentationnels construits par les CPE et dont on peut penser qu'ils participent de leur représentation professionnelle de ce métier.

### **2.d.1. Une représentation institutionnelle (RI)**

Avec une position de cadre intermédiaire, le CPE est promu conseiller<sup>11</sup> et expert, chef de service. Il apparaît comme une personne forte, écoutée, dont l'action est réfléchie, argumentée et construite.

La circulaire de 2015, certes, qui peut être critiquée pour le maintien du flou professionnel qui persiste, amène néanmoins une image perceptible du CPE. Concepteur de son activité, il apparaît donc comme une personne autonome. Cette autonomie est renforcée par les responsabilités qui lui sont attribuées. Si on fait le parallèle avec le secteur privé, il pourrait être une sorte de cadre moyen d'une entreprise avec une position statutaire proche du directeur, comme une sorte d'adjoint, en tout cas une personne que l'on sollicite pour l'analyse et l'expertise qu'il peut apporter dans les dossiers à traiter, qui assiste à toutes les réunions auxquelles il prend part activement. On pourrait ainsi brosser la figure d'un maillon intermédiaire de l'institution, indispensable au fonctionnement de celle-ci et qui est sollicité par tous pour ses compétences qui ne font aucun doute. Il aurait ainsi la responsabilité de manager une équipe à qui il donne des directives précises pour mener à bien la politique de l'institution à laquelle il participe conjointement avec ses collaborateurs. Conseiller, manager, analyste, il serait capable capable de monter des projets mais aussi de les évaluer et de les défendre devant une assemblée qu'il rallierait à sa cause ; un professionnel qui sait s'auto évaluer, déconstruire ses projets et les reconstruire pour les ajuster au plus près de la politique de sa société ; une personnalité solide, sur qui on peut compter et qui facilite le travail de chacun dans une réelle harmonie. Est-ce que le CPE se retrouve dans cette caricature ?

Cette transposition émanant du secteur privé, cette représentation idéalisante du CPE exerçant une activité enviée, oublie que, dans les métiers de l'humain, la matière première ce sont les individus, les sujets. De cette interrelation se construisent et se co-construisent les situations éducatives. Par ailleurs cette transposition oublie que les prévisions chiffrées n'ont

---

<sup>11</sup> Terme cité 10 fois, à l'exception de l'acronyme du titre, dans la circulaire de mission de 2015.

leur place que pour attester trop souvent d'un manque plutôt que d'une réussite, qu'elles figent de façon intemporelle des résultats que le travail éducatif a engrangés avec patience dans un cadre spatio-temporel en dehors du temps et de l'espace. Ce travail éducatif est accès sur l'élève, sujet au cœur du métier du CPE, objet de sa préoccupation. La représentation institutionnelle du CPE le conduit alors à revêtir le costume d'un communicant avec tous, et notamment avec les élèves, une personne qui crée du lien et qui s'appuie sur la connaissance qu'il a des élèves. Il apparaît alors comme un produit combinatoire des domaines cognitifs et pragmatiques. Il est une personnalité pensante et agissante.

Cette représentation institutionnelle pourrait, si elle s'arrêtait ici, donner une réelle plus-value en termes d'image à un métier si longtemps resté dans l'ombre d'un surgé autoritaire et sans cœur. Pourtant, elle ne trouve pas écho auprès des outils de l'institution chargés de promouvoir la lisibilité du travail de son personnel. Sur la page du ministère de l'Éducation nationale en 2016, dans la rubrique « acteurs du système éducatif » (<http://www.education.gouv.fr/cid220/a-1-ecole-au-college-et-au-lycee.html>), les CPE sont définis sans aucune référence au travail prescrit dans la circulaire de missions de 2015 et en incorporant à leur côté le personnel de surveillance (AED) sous le titre suivant en gras:

**« Les personnels d'éducation :**

*Les conseillers principaux d'éducation.*

*Les conseillers principaux d'éducation (CPE), appelés jusqu'en 1991 les conseillers d'éducation (CE), sont responsables de l'organisation de l'éducation et de la vie scolaire des élèves. Comme les enseignants, ils sont recrutés au niveau master par concours externe et interne.*

*Les assistants d'éducation.*

*Ils assistent l'équipe éducative, notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves. »*

Les CPE et les AED sont mis au même niveau, ces derniers ne sont pas subordonnés aux CPE mais aident l'équipe éducative. On fait peu de différence en termes de statut, responsabilités, missions. Le CPE perd ici son rôle de manager d'une équipe. Qui plus est, il perd son statut d'expert, de praticien réflexif, il est ici uniquement un exécutant. Ayant la responsabilité d'éduquer les élèves, il se trouve en charge d'un concept « la vie scolaire » sans trop savoir à quoi il renvoie : un espace, un service, des lieux de vie collectifs, des temps d'animation ? Poursuivant plus loin notre investigation, et si nous souhaitons connaître actuellement les missions d'un conseiller principal en restant sur le site du ministère de l'Éducation nationale, dans les fiches métiers

(<http://www.education.gouv.fr/cid1069/conseiller-principal-d-education-c.p.e.html>), voici celles qui sont attribuées au CPE, issues de la circulaire de mission de 1982 :

**« Missions du conseiller principal d'éducation »**

*Les conseillers principaux d'éducation participent aux activités éducatives du second degré sans enseigner. Les fonctions sont exercées sous la responsabilité du chef d'établissement. Elles se situent dans le cadre général de la vie scolaire et contribuent à placer les élèves dans les meilleures conditions possibles pour leur scolarité. Leurs responsabilités sont réparties principalement dans les trois domaines suivants :*

*-le fonctionnement de l'établissement : organisation de la vie collective quotidienne hors du temps de classe, en liaison avec la vie pédagogique dans l'établissement*

*-la collaboration avec le personnel enseignant : travail en liaison étroite avec les professeurs afin d'assurer le suivi des élèves et la participation aux conseils de classe*

*-l'animation éducative : création des conditions du dialogue dans l'action éducative, sur le plan collectif et sur le plan individuel, organisation de la concertation et de la participation des différents acteurs à la vie scolaire au sein de l'établissement. »*

Sur le site Eduscol du ministère de l'Education nationale, dans la rubrique « vie des écoles et des établissements », dans les acteurs et partenaires (<http://eduscol.education.fr/cid48563/acteurs-et-partenaires.html>) apparaît le conseiller principal d'éducation ainsi décrit :

*« Le conseiller principal d'éducation a un rôle central : avec l'ensemble des personnels d'éducation, il organise la vie collective quotidienne, hors du temps de classe, en liaison avec les activités pédagogiques, et contribue à placer les élèves dans les meilleures conditions de scolarité possibles. »*

Cette représentation institutionnelle ne correspond pas au métier idéalisé que nous aurions pu nous en faire, à la lecture de sa circulaire de mission de 2015. L'image institutionnelle véhiculée sur le CPE n'est ni moderne, ni d'actualité, c'est une représentation institutionnelle qui, sur la position statutaire ne semble pas non plus être très claire. Tantôt relié au pôle de direction, tantôt isolé dans les catégories retenues pour classer les personnels de l'Education nationale, le CPE en tout cas n'est pas intégré à une équipe de façon aussi certaine que la circulaire le laisse entendre. Dans un document de l'académie de Toulouse (DEPP, 2015a) les CPE appartiennent à la catégorie DIEO (Direction d'établissement, d'Inspection, d'Education et d'Orientation). Cette catégorie comprend les chefs d'établissements, les CPE mais aussi les COP (Conseillers d'Orientation Psychologues)

affectés dans les centres d'information et d'orientation d'un secteur géographique et intervenant de façon ponctuelle et sporadique dans les établissements scolaires. Mais cette catégorie comporte aussi les personnels de surveillance (MI-SE-AED<sup>12</sup>). De la même manière, dans un document plus général cette fois du ministère de l'Éducation nationale (DEPP, 2015 b), les CPE sont incorporés avec les autres personnels - Personnels d'encadrement, de direction, d'inspection, d'éducation, d'orientation, personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé, de surveillance et d'assistance éducative. Sont également comptabilisés dans cette catégorie les enseignants exerçant en rectorat ou dans les services départementaux de l'Éducation nationale rémunérés au titre du programme «Soutien ». Pourtant, lorsqu'en tant que professionnel de l'éducation nationale on recherche des renseignements sur un établissement scolaire, en allant sur le site de l'académie d'appartenance sur le site Cèdre (Centre d'Echanges et de données Rectorat-Etablissements), avec des codes d'accès, on peut obtenir une fiche détaillée d'un collège ou lycée au choix. Cette fiche de synthèse détaille le nom de l'établissement, ses caractéristiques ainsi que ses moyens et résultats. Le CPE est ici rattaché à une catégorie isolée « vie scolaire » comportant CPE et assistants d'éducation. Difficile de construire une représentation institutionnelle tant les pistes sont brouillées.

### **2.d.2. Une représentation sociale (RS)**

A côté de cette représentation institutionnelle, quelle représentation sociale pouvons-nous tenter de mettre à jour ? Une représentation sociale qui s'est construite par l'image véhiculée historiquement dans la société, complétée par les représentations que les acteurs du système éducatif ou les usagers ont du CPE, par leurs attentes particulières vis-à-vis de ce personnel. La littérature, les films et jeux vidéo transcendent le temps et recyclent les attributs du « surgé » (Focquenoy-Simonnet, 2015). Une représentation sociale, qui plus est, s'appuie sur une méconnaissance des missions exactes du CPE et des textes règlementaires, sauf sans doute chez les chefs d'établissement. Combien de professeurs, parents, élèves, gestionnaire,... ont lu la circulaire de mission des CPE ? Cette représentation n'est donc pas celle qui relève d'un groupe professionnel particulier et communiquant à propos de leur activité mais bien celle d'acteurs ne l'exerçant pas. Certains le voient surtout comme le garant des règles

---

<sup>12</sup> MI : Maître d'Internat, SE : Surveillant d'Externat. Leur recrutement a pris fin avec la création des AED, les Assistants d'Éducation.

(Barthélémy, 1999). Cette dominante disciplinaire qui a fondé son apparition via les surveillants généraux et dont les CPE ont encore actuellement du mal à se défaire tant « ce lointain ancêtre est (donc) encore très présent dans les représentations et dans les attentes professionnelles d'une partie des enseignants et chefs d'établissement » (Condette, 2013), et tant « le mythe du surgé est réactivé par le retour actuel d'un certain conservatisme aux relents sécuritaires » (Focquenoy-Simonnet, 2015). Les chefs d'établissement espèrent voir en lui une garantie de la paix sociale et, pour ce faire, attendent une présence physique et visible sur le terrain (Barthélémy, 2004b). La convocation au bureau relève pour des élèves de 6<sup>ème</sup> d'une crainte car ils voient le CPE comme l'autorité, une « figure parentale » imposante, même s'ils le savent garant d'un climat scolaire apaisé et rassurant, c'est néanmoins lui qui gère les punitions dans une division des tâches éducatif-pédagogique (Carlier, 2015). C'est encore pour certains un garde-chiourme, faisant des rondes dans l'établissement, doté d'un trousseau de clés ouvrant portes et accès dérobés pour surprendre des élèves en plein méfaits. Une dérive sécuritaire pourrait en être à l'origine, notamment lors de montées de phénomènes s'insécurité dans les établissements.

La dimension administrative est aussi souvent dans les esprits. Chez les élèves, par exemple, qui confient aller voir les CPE pour des questions d'absentéisme ou de conflits avec les autres. Ils ne prêtent pas au CPE un rôle pédagogique car ils ne le rencontrent pas pour cela, le voient d'ailleurs rarement, seuls les lycéens issus de classes défavorisées le sollicitent. Ce côté administratif est d'ailleurs une des raisons du partenariat avec les enseignants qui admettent solliciter les CPE sur ces questions-là. (Barthélémy, 2004a). Renvoyé à la mise en place de son service et au bon fonctionnement de l'établissement, le CPE est un gentil organisateur. Mais à la décharge des différents interlocuteurs du CPE, les pratiques diverses et les représentations propres au corps lui-même semblent tellement complexes qu'il leur est difficile de se représenter ce personnel. Dans les différentes enquêtes (DEP, 1995, Durand, 1997) citées par Barthélémy (2015), « une proportion importante des personnes interrogées dans ces enquêtes trouve difficile de hiérarchiser les actions des CPE ». « *Comme le métier n'est toujours pas clairement identifié par les gens qui l'exercent, il peut l'être encore moins par les gens qui sont en face* » (CPE interviewée dans Cadet & al., 2007a).

La représentation sociale porte néanmoins sur un troisième aspect important, c'est celui de la communication. Interface, passeur ou agent de liaison (Bouvier, 2007), médiateur (Barthélémy, 2000, Condette 2013), relais (Barthélémy, 2004a), le CPE apparaît comme un expert en ce domaine. A l'écoute des élèves, soucieux de leur bien-être, les élèves le voient comme une personne qui échange, avec eux, avec ses partenaires (professeurs, l'infirmière,



l'assistante sociale,...), mais dont la relation avec les élèves dépend de l'établissement et du climat qui y règne (Carlier, 2015). Enfin, sur la page de l'INSEE, le corps des CPE appartient dans les PCS en 2003 à la catégorie « professions intermédiaires », n° 42 « professeurs des écoles, instituteurs et assimilés », mêlant ainsi, entre autre, les enseignants du premier et second degré, les CPE et les personnels de surveillance (INSEE, 2003). Un code fourre-tout à l'image de la fonction des CPE qui reste dans les représentations sociales une sorte « d'électron libre » (Barthélémy, 2015), qui fait un peu tout, comme une roue de secours qu'on sollicite pour toutes questions dans l'urgence. Pour terminer sur cette difficile catégorisation de ce corps de métier, lorsque le chef d'établissement renseigne le diagnostic sécurité de son établissement, document obligatoire, le CPE est alors classé dans la catégorie « personnels de vie scolaire », de la même manière que le personnel de santé et de service social en faveur des élèves ou que le personnel de surveillance. Une difficulté donc pour se situer dans l'organigramme d'un établissement scolaire et au sein du ministère qui l'emploie.

### **2.d.3. Une représentation professionnelle (RP)**

En 1994, Caré dessinait une image à multiples facettes, d'un CPE qui fait tampon, facteur, messenger ou juge de paix. « Multi-tâches » dont l'urgence et l'imprévu rythme le quotidien. Néanmoins, lorsqu'ils demandent aux CPE d'énoncer les épithètes qui caractérisent leur manière d'exercer, ils choisissent en premier le terme « disponible », tout en restant ouvert et attentif. En leur demandant de faire la même chose avec les verbes qui correspondent le mieux à leur métier, les CPE listaient « écouter » et « faire ». Et entre les deux le verbe « réfléchir » apparaissait, pour décrire une réflexion sans doute étranglée entre la disponibilité et les urgences par manque de temps. Ici l'écoute semble, dans la disponibilité, être le centre de l'activité du métier des CPE. Le verbe d'action « écouter » la prolonge. Peut-on en conclure que ces termes fondent la représentation professionnelle de leur métier ? Les résultats de notre thèse pourront éclairer cette question.

Les différentes enquêtes d'image qui ont suivi et les quelques études sur les représentations professionnelles du métier par les CPE nous conduisent également à y voir l'image, certes décriée par certains mais bien présente, d'un administratif. Les CPE eux-mêmes estiment qu'une part importante de leur activité tourne autour de tâches administratives. Ainsi « lorsque les CPE sont interrogés sur les actions prioritaires, le fonctionnement de l'établissement est le plus prenant » (Barthélémy, 2015). L'enquête importante de Cadet et al. (2007a) relève de nombreuses difficultés à exercer une activité qui

convient aux CPE. Il ressort de cette enquête surtout ce qu'ils ne veulent pas être ou faire. Les travaux plus récents sur la représentation professionnelle du métier de CPE amènent des profils types variés, tels des « surgés », « adulescents », « multitâches », « surgés rebelles », « avant-gardistes muets », « bon copain » décrits plus haut. Pourtant Roussel, dont c'était une hypothèse, ne peut conclure en disant que les CPE ont une représentation commune de leur activité professionnelle (Roussel, 2004). La variété l'emporte. Et il semble que la taille de l'établissement (contexte structurel et géographique), la pratique même des CPE, tout comme les relations aux partenaires, contribuent à la détermination des représentations professionnelles du métier de CPE (Bardy, Viguié, 1999). L'effet établissement avait déjà été depuis de longue date pointé comme variable déterminante dans la pratique des CPE (circulaire de 1982, Cadet & al.2007a,...). Rien de surprenant donc à le retrouver ici. Ainsi, la représentation professionnelle que peuvent avoir les CPE eux-mêmes de leur métier, mais aussi leur pratique et les partenariats tissés, impactent leur propre implication (Espeso, 2000). Il nous semble néanmoins pouvoir pointer deux éléments importants de la représentation professionnelle des CPE : le premier l'écoute, et par extension la disponibilité, le « bon copain » qui s'occupe de sa relation de sympathie avec les élèves ; le second « l'action », assez générique pour y placer le côté organisation, « l'administratif » qu'on retrouve chez le « multi-tâches », ou le verbe « faire » repéré par Caré (1994).

La mise au jour difficile et embrouillée d'une représentation, qu'elle soit institutionnelle, sociale ou professionnelle, du métier de CPE nous montre combien les pourtours de cette fonction sont mal connus, mal définis, et fluctuants. Le contexte, les effets parasites, le public accueilli, le sujet lui-même, l'interaction qui se joue avec ses partenaires, et notamment le lien avec le chef d'établissement, sont autant de variables qui contribuent à la variété d'exercice de ce métier. Affublé de tous les adjectifs possibles, multiple et singulier à la fois, le métier de CPE est un objet intéressant pour la recherche. Polymorphe, objet d'enjeu social structurel qui permet l'affirmation d'appartenance à un groupe professionnel, objet de dynamique sociale et d'interaction avec les différents acteurs, objet de communication dont il est aussi porteur, le métier de CPE est un objet de représentation(s) professionnelles(s), représentation(s) que nous allons révéler ou affiner avec notre thèse.

## SYNTHESE

Ce premier chapitre nous a permis d'explorer l'évolution du métier de CPE dans un contexte éducatif effervescent, évolution freinée par le poids de l'héritage d'une fonction uniquement disciplinaire et fortement marquée par les différentes réformes de l'institution et la place accordée à l'élève. Garant de l'ordre disciplinaire, d'un construit collectif et d'une gestion de masse, le CPE est devenu peu à peu le spécialiste de l'individualisation. Spectateur d'un clientélisme accru et d'une montée des singularités de parcours et d'échecs scolaires, il a vu son public changer. Il a dû transformer sa pratique, son approche philosophique et psychologique du jeune, et essayer les plâtres d'une promesse non tenue d'une réussite scolaire qui exclut et démotive. En adaptation constante, la construction de son identité est complexe et non linéaire, soumise aux aléas du système et des partenaires. La prescription existe mais elle est vague et décrit des missions au service d'un projet d'établissement qui ne dépend pas du seul CPE. Évalués sur des compétences pointues là où l'orthodoxie est nébuleuse, sélectionnés sur des bases cognitives importantes et embrassant divers champs disciplinaires que leur pratique devrait questionner pour analyser, expertiser et conseiller, mais que leur quotidien limite trop souvent à un rôle de pompiers ou de bricoleurs du dimanche. Les CPE détournent cette aporie et appliquent ces textes à haute visée réflexive dans un quotidien appauvri par l'urgence. On attend d'eux une expertise, un conseil, une gestion dépersonnalisée mais humanisée d'un flux sans fin d'un public aux aspirations et résultats divers. Ce métier de l'humain qu'ils exercent est appréhendé comme « une activité, finalisée par l'autonomie du sujet auquel elle s'adresse, s'emploie à ce titre à susciter de sa part une réaction en première personne, ce qui conduit le professionnel à construire des situations inévitablement contingentes et à penser sous le signe de l'éthique l'engagement dans la relation à l'autre » (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015). L'interrelation permanente en jeu dans ce métier amène à une co-construction des situations. Entre cadre institutionnel, identité héritée du passé ou attribuée par autrui, construite et professionnalisée, une représentation du métier par les CPE semble peiner à émerger.

En fait la représentation professionnelle du métier de CPE appartient à un champ professionnel encore peu investi par la recherche (Condette, 2014). Certes, les différents regards que la recherche a pu avoir sur cet objet ont pu aboutir à une classification de l'activité et des personnes. De nombreuses contradictions ont été mises à jour, entre le travail prescrit et le travail réel, voire idéal, entre la représentation du métier chez les CPE et celle de leurs partenaires, entre la pratique voulue et les contraintes du contexte ou des attentes des

partenaires. Entre une vision idéalisée de la prescription du métier, un idéal de métier et la réalité, les tensions sont grandes au sein des établissements et les enjeux éducatifs polémiques faisant que le CPE « rame assez souvent à contrecourant » (Auvray, 2015). Concepteurs de leur activité et confrontés à leur contexte d'exercice, ce « métier en redéfinition permanente » (Cadet & al., 2007a), mal connu et mal reconnu permet-il aux CPE d'avoir une représentation professionnelle commune de leur métier ? Il semblerait que non (Roussel, 2004). Notre recherche va donc s'orienter vers ce qui se profile comme étant un manque : l'étude des représentations professionnelles du métier de CPE. Pour cela, il nous faut poser le cadre théorique dans lequel nous allons nous inscrire et préciser l'ancrage de notre étude. Ce sera l'objet de notre deuxième chapitre.



## **CHAPITRE 2 :**

**D'un objet de recherche à un objet de représentation  
professionnelle, d'une question de terrain à une problématique de  
recherche entre implication et épistémologie**



**CHAPITRE 2 : D'un objet de recherche à un objet de représentation professionnelle, d'une question de terrain à une problématique de recherche entre implication et épistémologie**

## **1. Les représentations sociales comme ancrage théorique**

Les représentations sociales sont une manière de penser et d'interpréter ce qui nous entoure, une matière première issue de la connaissance et de sens commun. La transposition de quelque chose d'abstrait en quelque chose qui devient concret. C'est en quelque sorte une pensée symbolique, une « organisation signifiante » dira J.-C. Abric. Mais une représentation sociale n'est pas seulement effet de miroir. C'est au contraire une reconstitution de la chose représentée, comportant des retouches, des changements propres à l'individu, situé socialement, qui produit cette représentation. « (...) la représentation d'un objet est une représentation différente de l'objet » (Moscovici, 1961). Comment cette représentation sociale opère-t-elle ? Comment se construit-elle et dans quel but ?

### **1.a. Fonction et construction des représentations sociales**

#### **1.a.1. Un sujet social qui re-présente l'objet dans un univers à trois dimensions**

Historiquement, la notion de représentation se retrouve dans des disciplines telles que la sociologie, l'anthropologie, la psychologie ou la psychologie sociale, mais elle recouvre des définitions quelque peu différentes. Chez les sociologues et plus particulièrement chez E. Durkheim la représentation sociale est issue de la conscience communautaire, c'est une représentation collective. Cette conscience impose aux individus des manières de penser et d'agir, formant ainsi un ciment de la communauté au-delà des divisions sociales. Elle rassemble les idéaux, croyances et représentations. Tout comme « les faits sociaux sont, en un sens, indépendants des individus et extérieurs aux consciences individuelles » les représentations collectives « se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus », ainsi si « les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours » (Durkheim, 1898). De ce fait, les représentations collectives sont plus importantes que les représentations



individuelles, car elles perdurent dans le temps alors que les représentations individuelles sont soumises à l'environnement social des individus. Ces représentations collectives étant en rapport avec les pratiques et les comportements quotidiens, en ce sens elles les légitiment. Les anthropologues verront eux dans les représentations collectives la présence d'une dynamique individuelle. Lévi Strauss préconisera d'étudier les représentations collectives à partir des représentations individuelles. Pour lui «la représentation mentale individuelle conditionne la représentation collective et en permet l'émergence» (Bonardi & Roussiau, 1999).

Moscovici s'inspire du concept de «représentations collectives» de Durkheim pour théoriser celui de «représentation sociale», qui substitue à la vision déterministe de Durkheim celle de dynamique des échanges, de la communication (groupe/individus) permettant la création et l'évolution de la pensée et des comportements. Envisagée uniquement sur un mode passif, la représentation sociale reste un reflet alors qu'on « (...) doit l'envisager sous un mode actif» (Moscovici, 1961). Son rôle est de reproduire le monde extérieur mais en remodelant les éléments. Le langage prend alors toute sa place car «une représentation parle autant qu'elle montre, communique autant qu'elle exprime» (Moscovici, 1961). Ainsi, une représentation sociale est une forme de connaissance particulière «ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre les individus» (Moscovici, 1961).

Pourquoi «créer» des représentations sociales? «Nous créons des représentations sociales afin de rendre familier ce qui nous est étrange, troublant, mystérieux» (Moscovici, 2013). En psychologie sociale, les représentations sociales sont dynamiques et évolutives. Elles permettent en fait de comprendre et d'appréhender le quotidien. Ce sont elles qui nous permettent d'interpréter le monde qui nous entoure, de pouvoir agir et nous rattacher à un groupe social ou culturel donné. Avant toute chose en effet une représentation sociale est «une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre», elle est propre à notre culture en même temps qu'elle est propre à l'individu c'est-à-dire que «toute représentation est une représentation de quelqu'un» (Moscovici, 1961). En représentant une chose, le sujet, qui est bien sûr sujet social, se constitue en même temps. Il n'y a pas de coupure entre l'univers de l'objet et l'univers de l'individu, pas d'hétérogénéité entre les deux champs. Une représentation s'élabore dans un contexte social, faisant référence au domaine idéologique auquel appartient l'émetteur, et à sa place au sein de la société. En ce sens, une représentation sociale est une représentation d'un objet social pour une personne située socialement, c'est à dire aux prises avec ses groupes d'appartenance et de référence,

« une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (Jodelet, 1989). J.-C. Abric insiste sur ce point car pour lui l'objet n'a pas d'existence en lui-même, il est représenté pour quelqu'un, un sujet social, et c'est « la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même » (Abric, 1994). Ainsi c'est dans le champ de la psychologie sociale<sup>13</sup> et plus particulièrement à propos des théories concernant les représentations sociales que nous étudierons notre objet de recherche.

Les représentations sociales vont alors se présenter sous diverses formes : images du réel, croyances, système de références, valeurs.... Elles sont une forme spécifique parmi d'autres, telles les opinions ou attitudes, préjugés. Mais elles sont dynamiques et non figées dans le sens où elles produisent des comportements en remodelant l'environnement dans lequel se produisent ces comportements. C'est une manière de restructurer les éléments qui constituent le réel et pas seulement une répétition de ces éléments, ceci dans un but de compréhension, telle des « théories (...) destinées à l'interprétation et au façonnement du réel » (Moscovici, 1961). Ainsi, « les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel, idéal. ». Pour D. Jodelet la représentation est une connaissance dite « de sens commun ». Elle est ainsi caractérisée par les propriétés suivantes : « c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989). Ce qui fait que les représentations sociales sont construites par un ensemble de valeurs, d'idées qui sculptent la pensée sociale et en assurent la communication entre les individus. « Les représentations [...] nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre position à leur égard et la défendre. ». (Jodelet, 1989).

Elles vont ainsi permettre au sujet d'expliquer, de comprendre, grâce à leur *fonction cognitive*, de savoir. Elles vont aussi servir au sujet à orienter ses conduites sociales ou son discours idéologique, en ce sens elles ont une *fonction d'orientation des pratiques*. De même, les représentations sociales ont une *fonction identitaire*, contribuant à une sorte de cohésion groupale en permettant aux individus de se différencier des autres groupes. Bien plus que la maîtrise de notre quotidien les représentations sociales nous permettent de nous positionner, de nous situer socialement, en nous identifiant aux autres ou en nous en séparant. Les

---

<sup>13</sup> La psychologie sociale pense le rapport du sujet à l'objet, médiatisé par le social.

représentations sociales vont permettre au sujet *d'évaluer des objets et de justifier des choix ou des actes opérés*. « La représentation est une notion conçue pour expliquer, le cas échéant, ce qui lie les individus entre eux au sein d'un groupe, d'une société, et ce qui les fait agir de concert » (Moscovici, 2013).

Les représentations sociales traversent le monde discursif. Elles « sont abordées comme inscrites dans le langage (...) [et] les mots que nous employons pour évoquer le monde qui nous entoure sont imprégnés des croyances que nous entretenons à son propos. D'autre part (...) les représentations sociales fonctionnent comme un langage en raison de leur valeur symbolique » (Moliner & Guimelli, 2015). C'est dans les conversations, les échanges verbaux que se mettent à jour les représentations sociales, car elles ne peuvent pas se défaire de l'étude des rapports de communication sur lesquelles elles se créent. « Les représentations sociales ne sont pas fondées sur les choses et les situations dont elles parlent mais sur les communications à propos de ces choses et de ces situations. En ce sens elles sont partagées socialement, avant d'être saisies individuellement et ceci fait clairement comprendre pourquoi les processus de communication façonnent et transforment les représentations partagées. En ce sens, si au niveau de l'individu, de telles transformations sont effectuées par des règles d'inférence, au niveau collectif, elles le sont par des règles de communication » (Moscovici, 1961). La signification d'une représentation est ainsi déterminée par le contexte discursif (Abric, 1994). Une des fonctions de la représentation sociale est de ce fait la communication, une autre étant l'interprétation. Pour s'approprier l'univers qui nous entoure, on transforme cette connaissance indirecte en une connaissance directe par le biais d'échanges et de communication sur cet univers. On se documente, on réagit, on incorpore des éléments que l'on a résumés, classés et ordonnés afin de donner un sens à notre univers.

Se représenter quelque chose c'est en prendre conscience. Pour ce faire, le sujet va chercher à construire en quelque sorte une « représentation de l'objet en image », il va transformer le perçu en connu. La représentation va permettre « le passage de la sphère sensorimotrice à la sphère cognitive, de l'objet perçu à distance à une prise de conscience de ses dimensions, formes, etc » (Moscovici, 1961). « La représentation (...) [est] un processus qui rend le concept et la perception en quelque sorte interchangeables » (Moscovici, 1961). Le concept peut être perçu et la perception peut être conceptualisée, les deux s'engendrant mutuellement. La représentation sociale a ainsi l'aptitude « à fusionner perçu et concept par son caractère imageant. (...) [Avec pour conséquence que] l'aspect imageant, figuratif de la représentation est inséparable de son aspect signifiant » (Jodelet, 1984).

Enfin, les sujets, situés socialement, reconstruisent leur environnement en une représentation sociale structurée comme « un ensemble de propositions, de réactions et d'évaluations (...) [qui] sont organisées de manière fort diverses selon les classes, les cultures ou les groupes et constituent autant d'univers d'opinions qu'il y a de classes, de culture ou de groupes » (Moscovici, 1961). Ces représentations sociales diversifiées « sont des principes générateurs de prises de position liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1990). Pour S. Moscovici, cette structuration différenciée fait correspondre à chaque univers trois dimensions : l'attitude, l'information et le champ de représentation. Le champ représentationnel correspond aux images dont nous parlions plus haut à propos de l'objet. L'information renvoie aux connaissances organisées que possèdent les sujets sur l'objet de représentation sociale. Pour S. Moscovici (1961) « on s'informe (...) on représente quelque chose uniquement après avoir pris position et en fonction de la position prise ». L'attitude complète cet univers en apportant une orientation globale des sujets par rapport à l'objet de la représentation sociale. C'est la dimension la plus fréquente des trois selon S. Moscovici (1961) « et, peut-être, génétiquement première ». Ces trois dimensions, relatives au sens et au contenu d'une représentation sociale, vont nous permettre d'appréhender notre objet de représentation et seront opérationnalisées dans notre questionnaire (outil de recueil de données).

### **1.a.2. Construire une représentation sociale, rôle du social en amont et en aval de cette construction**

Une représentation sociale s'élabore selon les processus d'objectivation et d'ancrage. « Les processus de formation des représentations rendent compte de leur structuration. Ceci vaut particulièrement pour l'objectivation [...mais] contenus et structure sont infléchis par un autre processus, l'ancrage » (Jodelet, 1989). L'un permet l'intervention du social dans la construction de la représentation (l'élaboration), l'autre permet d'enraciner la représentation dans le social (le fonctionnement). Ces deux processus « montrent l'interdépendance entre l'activité psychologique et ses conditions sociales d'exercice [...et] rendent compte du fonctionnement général de la pensée sociale » (Jodelet, 1984). Les représentations sociales, « constructions sociocognitives » (Abric, 1994), s'élaborent donc à travers deux mécanismes.

Pour S. Moscovici l'élaboration du contenu de la représentation sociale se fait selon un premier processus qui est l'*objectivation* : c'est le passage d'éléments abstraits à des images

concrètes. C'est un processus qui, en rendant « réel un schéma conceptuel », va permettre au sujet de prendre de la distance vis-à-vis des significations en les matérialisant. « Les idées ne sont plus perçues comme les produits de l'activité intellectuelle de certains esprits, mais comme les reflets de quelque chose d'existant à l'extérieur » (Moscovici, 1961). Pour ce faire, l'individu va procéder à différentes phases : « construction sélective/schématisation structurante / naturalisation » (Jodelet, 1984). La première étape correspond à une *sélection des informations* en fonction de certains critères qui caractérisent le sujet (critères culturels, critères normatifs en fonction de son système de valeurs). Ces éléments seront *décontextualisés*, c'est-à-dire dissociés de leur contexte initial. Cette sélection d'informations permet alors à ce qui n'était que perçu de prendre forme et de transiter dans la sphère cognitive. Ceci va permettre la *constitution d'un noyau figuratif*, autrement dit « les concepts théoriques sont constitués en un ensemble imagé et cohérent qui permet de les saisir individuellement et dans leurs relations » (Jodelet, 1984). Pour permettre la transformation de ces informations en un noyau figuratif un processus de *naturalisation* va ainsi conférer aux informations sélectionnées un *statut d'évidence*, en les rendant acquises. Ainsi les informations à forte signification retenues formeront ce « noyau figuratif ».

Ce processus d'objectivation rend compte de la manière dont l'individu sélectionne l'information en privilégiant certaines au détriment d'autres en les retirant de leur contexte social originel. S. Moscovici (1961) dira à propos de ce processus qu'il nous demande un double effort dans les deux opérations suivantes: « *naturaliser, classer* (...) l'une rend le symbole réel, l'autre donne à la réalité un air symbolique ». La pensée classificatrice permet de créer des catégories (langagières, sociales) qui permettront aux sujets de se repérer. Mettre en image un objet confère à cet aspect imageant un rôle important. Ainsi, à l'origine de toute représentation, ce processus d'objectivation pose un cadre imagé et signifiant qui préconditionne le sujet, un cadre cognitif de référence. C'est un processus « par lequel le groupe va « naturaliser » un concept abstrait, c'est-à-dire lui faire subir des transformations pour le rendre concret. Ce processus relève très directement de la pensée sociale » (Guimelli, 1999). C'est un « processus par ailleurs [qui] n'est pas indépendant de la sphère évaluative puisqu'il met en jeu 'la construction sélective', c'est-à-dire la confrontation de l'objet de représentation à des systèmes de valeurs existants, déterminant ainsi les notions à retenir dans le schéma figuratif » (Trinquier, 2011). Ainsi ce noyau figuratif « correspond également au système de valeurs auquel se réfère l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes, (...il) va fournir le cadre de catégorisation et d'interprétation des

nouvelles informations parvenant au sujet » (Abric, 1994). C'est en quelque sorte « un formatage des connaissances » (Moliner, 2001).

Le second processus, l'*ancrage*, assigne un sens aux éléments représentationnels, terme « sens » à la place duquel M.-P. Trinquier (2011) proposera celui de « signification », reprenant ainsi la proposition de Moscovici (1961). La construction d'une représentation sociale oscille entre une phase de pré-construction par intégration du social dans les schèmes de pensée, et une phase de réinjection dans le social où la représentation doit être « enracinée ». Et ce second processus, l'ancrage, intervient une fois en amont et en aval de la formation des représentations. Il intervient en amont car il « enracine la représentation et son objet dans un réseau de significations qui permet de les situer (...), dans un système d'accueil notionnel, un déjà-là pensé » (Jodelet, 1989). Autrement dit une représentation se construit dans un cadre social, avec un système de valeurs préexistant qui caractérise le sujet. Et le processus d'ancrage intervient aussi en aval en servant « à l'instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l'interprétation et la gestion de l'environnement » (Jodelet, 1989). Ce processus correspond « à la manière dont le groupe mobilise des cadres de références qui lui sont propres et instrumentalise la représentation » (Moliner, 2001). Par ailleurs, l'intégration d'une représentation dans un cadre « déjà-là » modifie en retour ce cadre qui ne présente plus tout à fait la même forme après cette intégration. Ainsi ce processus « protéiforme » selon l'expression de S. Moscovici va s'analyser au travers de plusieurs modalités.

En assignant une valeur à la représentation, l'ancrage va lui permettre de *prendre sens*. « Ancrer un nom dans une ou plusieurs catégories sociales, c'est se familiariser avec, c'est lui permettre d'exprimer son contenu à l'aide du sens commun et à travers son incorporation dans un réseau de significations déjà établi par des systèmes de catégorisations antérieures » (Kalampalikis, 2002). Si nommer c'est ancrer, alors le processus de dénomination est associé à celui d'ancrage. Ainsi, cet élément devient « reconnaissance », « représentable » (Kalampalikis, 2002). C'est une assignation dans un réseau hétérogène de significations construit socialement, historiquement. Si « l'objectivation transfère la science dans le domaine de l'être (...) l'ancrage la délimite dans celui du faire » (Moscovici, 1961), transposant ainsi un concept en instrument. L'ancrage va ainsi permettre au sujet d'interpréter ce qui l'entoure. En instrumentalisant le savoir, « la structure imageante devient guide de lecture » (Jodelet, 1984), conférant à la représentation une *fonction d'utilité et d'interprétation*. En proposant à l'individu un système de typologies, il va permettre une

médiation dans les relations intergroupes et dans les relations sujet-milieu où il va ainsi pouvoir se situer. Ce système d'interprétation conduira à classer les individus et les choses, comme un système organisé. Cette grille de lecture permettra aussi au sujet de communiquer dans un même langage, d'interagir et d'influencer. Enfin, une troisième modalité de ce processus renvoie à une fonction d'intégration des nouvelles valeurs à des systèmes de pensées préexistants, une *intégration de la nouveauté, une domestication de l'étrange*. Ce processus d'ancrage intègre le noyau figuratif au système de valeur de l'individu, à son stock de représentations, à son « déjà là pensé ». Nouveau, étrange, l'objet de représentation sera confronté à des cadres de pensée dans lesquels il faudra incorporer ces éléments représentationnels, provoquant ce que S. Moscovici (1961) appelait la « polyphasie cognitive » et qui amène des modes de pensées et de connaissance parfois opposés à cohabiter chez un même sujet. Comparée à la polysémie langagière, cette polyphasie cognitive apparaît comme une capacité, s'il en est, car « elle est d'une grande importance pratique pour communiquer et s'adapter aux nécessités sociales mouvantes. L'ensemble de nos relations intersubjectives à la réalité sociale dépend de cette capacité » (Moscovici, 2013)

Ce rapport dialogique entre les deux processus objectivation et ancrage, conditionne le rapport entre un système de pensée, un noyau figuratif et un système d'interprétation, de conduites. Le schéma figuratif devient en ce sens un guide pour l'action amenant les représentations sociales à être à la fois cette grille de lecture et un guide pour les conduites qui en découlent. Ainsi « (...), les représentations préparent l'individu à l'action et suscitent un ensemble d'attentes normatives. Ceci parce que les représentations sont organisées et constituées de connaissances (ou cognitions) qui vont prescrire au sujet des conduites d'un certain type, conduites qui sont socialement normées, c'est dire attendues de l'individu par la société » (Guimelli, 1994a). Descriptives, prescriptives, permettant le jugement et l'évaluation, les représentations sociales ont un lien avec les conduites. Elles sont à la fois vécues et agies, elles engagent les pratiques des sujets, les orientent et les organisent.

### **1.a.3. Des représentations sociales particulières conditionnées par/et conditionnant les pratiques**

Si certains travaux pointent les transformations de la représentation par le biais de la communication, de l'influence, via la théorie de la dissonance cognitive ou celle de l'engagement, J.-C. Abric note également l'influence de la représentation de la situation et de ses différentes composantes sur le comportement. Si en 1961 S. Moscovici avait déjà défini

les représentations sociales comme des guides pour l'action, dès 1976 J.-C. Abric était le premier à souligner le lien entre les représentations et les comportements. « Pour Abric, représentation de soi, des partenaires, de la tâche et du contexte concourent de conserve à l'émergence et au choix de comportements que le sujet concevra comme les plus appropriés à la situation à laquelle il est confronté » (Bonardi & Roussiau, 1999). Ces quatre représentations particulières participent de la représentation de la situation dans laquelle le sujet est immergé.

### *1.a.3.1 La représentation de soi, le Je + Moi de l'identité*

En fonction du ressenti plus ou moins positif vis-à-vis de soi, la représentation de soi va impacter le comportement du sujet. Cette représentation de soi, qui est une composante de l'identité, comporte trois dimensions, le soi cognitif (qui informe sur soi), le soi affectif (qui juge le soi), le soi social (qui construit et présente l'identité sociale du soi) (Trinquier, 2011). Selon G. H. Mead, on pourrait voir l'émergence du soi dans une conversation entre le Je (en tant que sujet, aspect créateur du Soi) et le Moi (qui représente le Soi comme objet et qui englobe les jugements d'autrui assumés par le Soi). Une sorte de structure cognitive dans laquelle les éléments interreliés seraient des éléments de connaissance sur l'individu, mais une structure dialogique avec d'un côté une intériorisation des rôles sociaux dans le Moi, conformiste face aux attitudes d'autrui, et une composante personnelle dans le Je (Deschamps & Moliner, 2008). Ce rapport dialogique entre des aspects sociaux de l'individu et des aspects personnels caractérise les individus et constitue l'identité. Nous avons abordé de façon succincte cette notion dans notre premier chapitre. Nous la complétons ici car elle est en lien avec les éléments représentationnels du soi que nous opérationnaliserons dans notre recherche.

L'identité de l'individu, sujet social, se constitue aussi par la mise en relief du rapport à autrui. « L'identité personnelle, c'est ce qui rend semblable à soi-même et différent des autres [elle] peut se concevoir comme un phénomène subjectif et dynamique d'un double constat de similitudes et de différences entre soi, autrui et certains groupes» (Deschamps & Moliner, 2008). Accepter ou refuser une place spécifique dans un espace social permet aux individus de se singulariser. C'est le rapport dichotomique et complémentaire que nous pouvons voir entre l'identité personnelle qui permet de se particulariser et l'identité sociale qui amène un sentiment analogique et une appartenance à des groupes sociaux. Ce sentiment d'appartenance à un groupe se caractérise par un double mouvement de catégorisation: soit



l'individu se perçoit semblable aux autres et développe un sentiment d'appartenance (Nous, Endogroupe), soit l'individu se perçoit différent des autres et développe un sentiment de différenciation de son groupe par rapport aux autres groupes (Eux, Exogroupe). Ce mouvement de catégorisation repose sur des représentations identitaires, celles qu'on a de soi mais aussi celles qu'on a d'autrui, donc des membres de l'endogroupe ou de l'exogroupe. Deschamps et Moliner (2008) ont symbolisé schématiquement les imbrications de ces représentations identitaires (voir ce schéma Figure 1). Les comparaisons soi/autrui (endo versus exogroupe) seraient soumises à des déterminants complexes dont notamment le contexte dans lesquelles elles ont lieu.

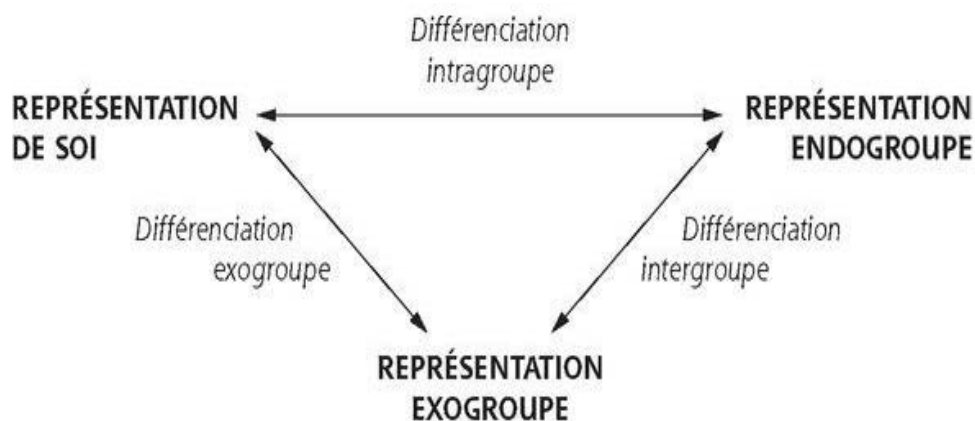


Figure 1 . Imbrication dynamique des représentations identitaires

C'est à partir des points de vue d'autrui dans cette interaction au groupe, se situant ici dans le champ de l'interactionnisme décrit par G. H. Mead, que les individus vont apprendre à se percevoir. Ils vont alors se situer dans le social et le produire plutôt que de s'y insérer tels des pions dans des « boîtes » de structures sociales. Pour ce courant interactionniste, « le comportement n'est pas une simple réaction à l'environnement (..), ni un phénomène d'émergence des capacités intrinsèques du sujet (..) mais un processus interactif de construction. » (Doron & Parot, 2011). L'interactionnisme social met en corrélation l'action des membres du groupe et les systèmes de communication dans l'élaboration des connaissances : une interaction sociale est un processus au cours duquel les individus en contact transforment leur comportement les uns vis-à-vis des autres, parfois de façon réciproque, en prenant en compte le point de vue de l'autre au sein du groupe.

Cette représentation de soi constitue un des éléments importants dans la représentation de la situation qui va amener les individus, positionnés vis-à-vis d'autrui, à adapter leur comportement. Au travers de la représentation de soi des aspects cognitifs, sociaux et affectifs

sont différemment activés selon la situation dans laquelle le sujet est impliqué. Le soi cognitif renvoie aux informations sur soi, le soi affectif correspond aux jugements sur soi, et le soi social est à la fois construction sociale identitaire et présentation de soi (Trinquier, 2011). Nous opérationnaliserons ces trois aspects du soi dans notre questionnaire<sup>14</sup>. Aussi, certains traits de la personnalité de l'individu, résultants de facteurs biologiques et environnementaux (autrement dit construits socialement), pourraient avoir un lien avec les représentations sociales, leur genèse et leur fonctionnement (Pianelli, Abric & Saad, 2010). Par exemple, dans le cadre d'une expérimentation d'un jeu, une représentation dévalorisée de soi peut conduire un sujet à avoir un comportement plus exploitatif qu'une meilleure représentation de soi. Nous essaierons dans notre travail de mettre à jour cette représentation du soi au travers la représentation que les CPE se font d'eux-mêmes, via notamment le rapprochement ou l'éloignement que les CPE expriment vis-à-vis de certaines populations de professionnels et au travers du soi cognitif et social.

Ce qui est intéressant c'est de savoir ce que le groupe auquel appartient le sujet, ici le groupe de CPE, va attribuer à l'autre groupe comme intentions, motivations, représentations lui permettant par la même occasion de se constituer une identité. Car « l'élaboration de cette représentation de l'autre groupe permet d'abord au groupe de se donner une identité » (Abric, 1994). Tel autrui est censé (selon les CPE) penser telle ou telle chose des CPE et les CPE seront d'accord ou non avec les représentations que ces partenaires formulent à leur égard. Le fait d'être d'accord ou non renvoie alors à l'identité que les CPE développent concernant leur métier de CPE.

### *1.a.3.2. La représentation des partenaires*

Dans ce métier de l'humain, le CPE est en interrelation avec ses partenaires. Une partie de la représentation des partenaires est d'ailleurs construite dans la comparaison de soi et d'autrui. Dans une expérimentation d'Abric, « la représentation du partenaire apparaît comme déterminante dans les stratégies comportementales des sujets » (Moliner & Guimelli, 2015) et amène le sujet à avoir des comportements différents, que ce soit lorsqu'on modifie le type de partenaire (soit un étudiant, soit une machine) ou lorsqu'on modifie le statut du partenaire

---

<sup>14</sup> Ex de réponse à la question 53 : « comment vous sentez-vous dans votre métier aujourd'hui ? »

Soi cognitif= erreur de casting, je ne suis pas fait pour ce métier

Soi affectif= bien

Soi social=me projetant vers le métier de chef d'établissement

(soit un étudiant, soit un professeur). Le sujet module donc son comportement non pas par rapport au comportement effectif du partenaire mais par rapport à la représentation qu'il se fait de son partenaire, de sorte que « la représentation de l'autre agit comme filtre interprétatif » et donc « la représentation précède l'action ». (Abric, 1989). Dans une expérimentation sur le jeu présentée par Abric, Doise montre qu'avant même l'interaction du jeu, le groupe accorde au groupe adversaire certaines caractéristiques justifiant d'un comportement dès lors compétitif à son égard. La représentation d'autrui pourrait être pour notre objet de recherche ce que pensent les CPE de la représentation qu'ont les autres que sont leurs partenaires du métier de CPE (enseignants, chef d'établissement, élèves, agents,...). Ces représentations seront à mettre en relation avec le(s) rôle(s) que les CPE attribuent à leur fonction.

### **1.a.3.3. La représentation de la tâche**

Comme vu plus haut, la représentation d'autrui impacte notamment la représentation de la tâche. Codol (1970) dans une de ses recherches avait notamment montré que dans les situations où l'induction désignait autrui comme coopératif, les sujets définissaient la tâche comme une tâche de coopération et le groupe comme un groupe coopératif. La représentation de la tâche englobe la tâche prescrite, qui relève de ce qui est à faire en tant que professionnel, et la tâche effective, qui renvoie à ce qui se fait réellement en situation, en pratique. Mais cette tâche ne peut être que partiellement prescrite, par exemple lorsque la prescription est floue (c'est le cas du métier de CPE, par exemple). Aussi le praticien doit construire une partie de sa tâche. Si on prend le cas de l'enseignant, on constate cette « double marge de manœuvre : lors de sa préparation de classe et dans l'activité qui se déroule en situation réelle de classe » (Trinquier, 2011). Il y aurait donc la représentation de ce qui est à faire (transmission du savoir et tâches données aux élèves) et la représentation de ce qui se fait (l'activité et les ajustements nécessaires dans le cours pour atteindre l'objectif visé) et qui pourrait faire ressortir certaines « représentations en pratiques »<sup>15</sup> (Trinquier, 2011).

En donnant dans leurs expérimentations des significations différentes à une tâche identique, J.-C. Abric et J.-P. Codol montrent que la représentation de la tâche va déterminer

---

<sup>15</sup> C'est le cas d'une expérience menée par M-P. Trinquier (2009) sur l'utilisation versus non utilisation de l'outil informatique en classe (représentation de la tâche) cherchant à montrer en quoi les pratiques verbales des enseignants révèlent certaines représentations (sous-tendant des intentions), soit des représentations en pratiques.

le comportement d'un groupe<sup>16</sup> et va le rendre plus ou moins performant, compétitif. Par exemple selon que la tâche revêt un caractère problématique ou créatif, un groupe « adopte des comportements différents, donc indépendants de la réalité objective » (Abric, 1994). Cette représentation de la tâche intervient comme un intermédiaire entre le sujet et la tâche à réaliser dans le sens où elle va transformer cette tâche en fonction de ce que le sujet reçoit à son propos comme information, comment il la traite, comment il l'intègre dans l'univers qui lui est propre. Notre questionnaire opérationnalisera la représentation de la tâche qu'un CPE se fait en tant que professionnel, et comportera des questions relatives à la perception de la tâche réelle et de la tâche idéale. De plus, des questions sur les représentations des pratiques nous permettront aussi d'accéder à la représentation de la tâche.

#### 1.a.3.4. La représentation du contexte

Enfin, dernière composante de la représentation d'une situation, la représentation du contexte dont la définition semble plus problématique. Elle peut être reliée à plusieurs niveaux d'appréhension : le niveau micrososial (ex : la situation d'entretien avec un élève pour un CPE), le niveau mésosocial (ex : le climat scolaire et les conditions de travail en fonction du type d'établissement), ou le niveau macrosocial (ex : les conditions socio-économiques dédiées à l'éducation nationale). Quoiqu'il soit complexe à délimiter, « le contexte est toujours contexte d'un objet » (Trinquier, 2011). Dans notre recherche, le contexte pourrait être les conditions d'exercice qui facilitent ou pas le métier de CPE, à savoir le type d'établissement, sa situation géographique, le nombre d'élèves, le fait de travailler seul ou avec un autre CPE. Dans une acception plus élargie, le territoire au sens large dans lequel exerce le CPE pourrait faire partie du contexte: tissu économique, tissu associatif, soit le contexte hors la classe et hors établissement. Notre but n'étant pas de tester les éléments qui relèvent ou pas du terme « contexte », nous ne relèverons pas ce questionnement.

Pour autant, des éléments subjectifs sont pris en compte dans la perception du contexte d'exercice. Par exemple, la nuisance du bruit au travail dans l'étude de Morin (cité par Abric, 1994). C'est ici la représentation que se fait chaque employé de son contexte, en l'occurrence la mesure subjective du bruit et non pas la mesure d'intensité objective mesurée, qui va amener chez le sujet une acceptation ou un refus de ses conditions de travail, et qui peut de ce

---

<sup>16</sup> Codol (1975) s'intéressait à l'effet « PIP », phénomène selon lequel lorsque les individus se comparent à autrui soit ils tendent vers la conformité sociale, soit ils tendent vers la différenciation.

fait conduire à des revendications particulières ou un mal-être au travail. Et au-delà de ces conditions matérielles perçues, la représentation que le sujet se fait de son contexte de travail au travers des raisons qui le poussent à s'engager dans le travail, va amener des pratiques divergentes. Par exemple, si la raison principale à s'engager dans le travail est la référence à la famille, élément central de la représentation de la situation de travail, alors le bruit est toléré comme un mal nécessaire au bien-être familial. Cet exemple montre que « c'est beaucoup plus l'appropriation de la situation par le sujet, la signification centrale qu'il lui attribue, son système de représentations sociales qui conduisent l'opérateur à accepter ou non les inconvénients physiques de son cadre de travail », plus que l'environnement matériel (Abric, 1994). Le contexte est donc un concept large qu'il conviendrait pour chaque situation d'explorer pour en déceler les éléments constitutifs et qui sera lui aussi opérationnalisé dans notre recherche.

Pour nous qui abordons dans cette thèse les aspects subjectifs des représentations, d'autres paramètres seront pris en considération dans cette notion de contexte, tel que la relation au chef d'établissement ou aux partenaires, car ce type de relation détermine pour partie les conditions d'exercice en contexte (le climat) du métier (Cadet & al., 2007a), ou encore les raisons qui ont poussé les CPE à exercer ce métier ou qui les amènent au contraire à vouloir en partir, présupposant l'acceptation ou le refus de certaines conditions d'exercice. Les éléments du contexte mentionnés dans notre questionnaire renvoient ainsi à la contrainte ou la liberté accordée au CPE par le chef d'établissement, la population d'élèves, les collègues ou encore le type d'établissement.

#### *1.a.3.5. Des représentations et des pratiques*

Pour certains chercheurs, ce sont les pratiques qui influencent la représentation. Mises en avant, les pratiques peuvent aller jusqu'à amener une transformation de la représentation sociale. Guimelli (1989) nous en donne un exemple dans son étude des pratiques de chasse dans le Languedoc. Il met ainsi en évidence cette transformation de la représentation de la chasse amenée par la transformation progressive des pratiques liées à cette activité du fait notamment d'une maladie chez le lapin. Cet exemple montre le lien entre pratiques et représentations, les pratiques y jouent un rôle essentiel et permettent la transformation des représentations. En fonction de la perception de la situation, si celle-ci est réversible ou non, les pratiques vont avoir ou ne pas avoir d'influence sur la représentation. « Car pour qu'une pratique sociale, même imposée, se manifeste, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être

appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeurs, de croyance et de normes soit en s'y adaptant, soit en le transformant. Toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amène nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre. » (Abric, 1994).

Plus la situation aura un caractère d'irréversibilité, c'est-à-dire qu'on ne pourra pas revenir au statu quo ante, plus la représentation sociale sera contrainte de se transformer du fait des pratiques récurrentes qui se trouvent en opposition avec elle. Si les pratiques semblent illégitimes au regard des prescriptions de la représentation sociale, alors l'apparition de schèmes étranges contraindra à une remise en cause de la représentation sociale voire une transformation plus ou moins brutale du cœur de la représentation, le système central et ses éléments inconditionnels (Flament b, 1994). Même si certaines transgressions sont acceptables, lorsque le système représentationnel ne peut plus gérer le conflit entre éléments centraux de la représentation et activation de schèmes contradictoires, éléments étrangers, il y a alors un nouveau sens donné à la représentation (Flament a, 1994). D'ailleurs la conclusion de Tafani et Bellon (2005) sur les recherches expérimentales confirment deux hypothèses. La première à propos de l'effet des pratiques sociales et des rapports de communication, « l'irréversibilité perçue de la situation est une condition nécessaire à la transformation d'une représentation sociale ». La seconde à propos de l'effet des pratiques sociales, « l'engagement dans une pratique contrattitudinale induit un processus de rationalisation qui peut conduire à la restructuration cognitive d'une représentation sociale dès lors que la pratique considérée remet explicitement en cause les croyances centrales associées à l'objet de représentation sociale ». Nous y reviendrons plus loin lors des modes d'étude des représentations sociales.

Une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions qui sont autant de schèmes descriptifs, normatifs, fonctionnels et prescriptifs. Ces schèmes normatifs, ou prescriptifs, invitent alors le sujet à agir d'une certaine manière dans certaines situations, « l'aspect prescripteur d'une cognition est le lien fondamental entre la cognition et les conduites censées y correspondre » (Flament b, 1994). La représentation étant un système double à étudier, que nous décrirons plus loin, elle associe à des éléments inconditionnels et centraux, des éléments plus conditionnels. Les prescripteurs conditionnels permettent d'associer à une circonstance spécifique une pratique particulière se dissociant de la pratique normée tenue dans une circonstance courante. Certains comportements, du fait de leur rareté, seront alors tolérés par le système conditionnel car jugés légitimes dans cette situation. Le sujet aura tendance à trouver des explications à certains comportements tels que « de par les circonstances, je fais quelque chose d'inhabituel, mais j'ai de bonnes raisons pour cela ». (ibid). Les prescripteurs vont absorber ces conduites, et les changements affecteront en

premier lieu les prescripteurs conditionnels, qui, du fait de leur modification, amèneront alors les prescripteurs absolus, inconditionnels, à se modifier.

Si certains chercheurs considèrent que les pratiques influencent les représentations, d'autres considèrent que les représentations déterminent les pratiques, qu'elles sont des guides pour l'action. Lorsque les villageois, hébergeant des malades mentaux dans une communauté rurale du centre de la France, lavaient le linge des malades séparément, prenaient leur repas à part, cela renvoyait à une représentation sociale de la folie liée notamment à la contagion, représentation apparentée à l'idéologie (Jodelet, 1989). Bien que non exprimée discursivement cette représentation sociale de la folie a déterminé des pratiques associées, ce qui correspond en quelque sorte à une « nodale représentative » fonctionnant comme des schèmes prescripteurs de comportements (Abric, 1994). C'est le choix qu'a également effectué V. Barthélémy (2005) lorsque pour étudier quelles représentations du CPE émergeaient dans l'établissement scolaire, elle a repéré et analysé les pratiques. C'est donc à partir des pratiques qu'elle a inféré les représentations du métier. De même pour M-P. Trinquier (2011) « les représentations sociales s'impriment dans les pratiques ». L'analyse des pratiques verbales des enseignants (pratiques particulières) lui a permis de déceler « des représentations en pratiques », éléments représentationnels particulièrement activés dans les interactions enseignants/élèves en situations de classe. Aux pratiques envers un certain type d'élève sont alors associées différentes représentations implicites ou explicites : celles de l'élève, du processus d'enseignement et de la tâche d'enseignement (Trinquier, 2013).

Dans les situations expérimentales menées par Abric ce sont les pratiques des sujets qui se modifient en fonction de la représentation qu'ils se font de la tâche, du partenaire, représentations que le chercheur manipule. En fait, les pratiques et les représentations s'engendrent mutuellement, symétriquement. D'une part les représentations peuvent conditionner les pratiques en leur imposant des contraintes et d'autre part les pratiques peuvent déterminer les contenus représentationnels et, en ce sens, les modalités de la connaissance (Rouquette, 2000). Il y a donc « interdépendance entre cette élaboration cognitive et l'adoption de comportements tout à fait concrets » (Farr, 1984). Par ailleurs si implication et pratiques s'engendrent mutuellement (Mias, 1998), on pourrait se demander comme Dany et Abric (2007) « si toute pratique est en mesure d'être impliquante ou signifiante de l'identité du sujet ? On peut également se demander si les pratiques ne sont pas en mesure de spécifier des contenus représentationnels différents en situations d'implication « identiques » ? ». Notre propos ici s'orientera plutôt vers des représentations sociales particulières puisque afférentes à un domaine professionnel, vers des représentations

professionnelles qui « portent sur des objets appartenant à une profession particulière et (...) [qui] sont partagées par tout ou parties des membres de cette profession » (Piaser, 2014a).

### **1.b. Les représentations professionnelles, des représentations sociales spécifiques**

« Les représentations professionnelles sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession. En se situant conjointement sur le versant du produit et sur celui du processus, elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, etc. » (Piaser, 1999). Ce sont des représentations [sociales] « que construisent de leur activité professionnelle, les acteurs de cette activité, en différence avec les représentations sociales (non professionnelles) que peuvent avoir formées de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels » (Bataille, 2000). Les représentations professionnelles sont donc des représentations sociales particulières, qui sont spécifiques à un contexte professionnel, aux acteurs qui exercent dans ce milieu professionnel avec des objets professionnels qui leur sont propres. D'ailleurs un objet de représentation professionnelle n'aura pas la même signification pour un praticien que pour une personne extérieure à ce champ professionnel et non initiée à la pratique de ce métier.

Ces représentations professionnelles sont inscrites dans une dynamique, elles se construisent en fonction de l'expérience des acteurs dans leur pratique professionnelle et en fonction de l'importance d'un objet dans la pratique. Elles s'acquièrent et sont mouvantes. Comme nous le montre la figure 2 ci-dessous que l'on doit à A. Piaser et M. Bataille<sup>17</sup>, reprise par Piaser & Ratinaud (2010), il y a une évolution de la représentation sociale de l'objet professionnel en une représentation professionnelle de cet objet au fur et à mesure que les sujets entrent dans la profession. Une transformation qui est liée à la pratique, au processus de professionnalisation, à la formation et à l'entrée dans la profession.

---

<sup>17</sup> Schéma présenté dans la revue *Les dossiers des Sciences de l'Education* en 2010 sous le vocable « à paraître » et repris dans Piaser & Bataille en 2011.



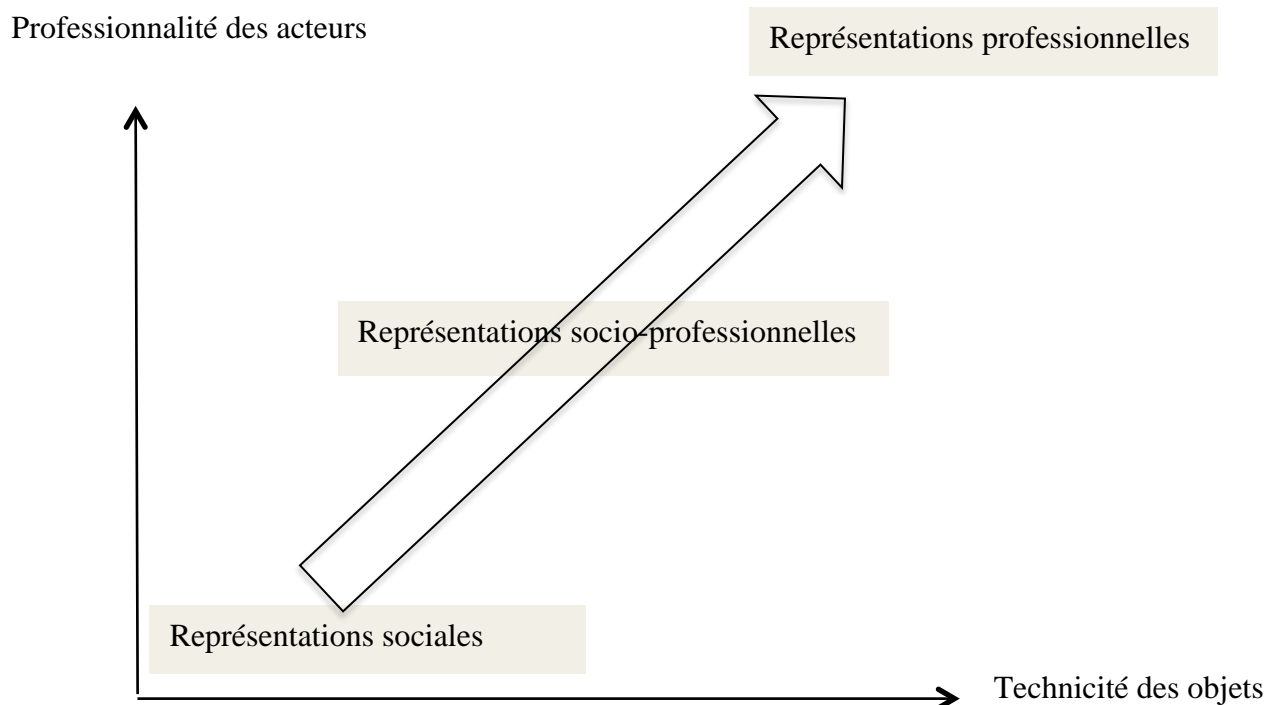


Figure 2. Du passage des Représentations Sociales aux Représentations Professionnelles  
(d'après Piasser & Bataille)

A ce schéma les auteurs en ajoutent un second qui permet, contrairement à cette flèche ascendante figée, plus de flexibilité entre représentations sociales et représentations professionnelles. Ces deux représentations appartiennent à la pensée sociale (organisation cognitive et sociale) qui se structure de telle sorte qu'il n'y a pas de frontières strictes entre ses différents constituants mais une organisation ordonnée. Selon Rouquette, la pensée sociale se décompose en « un ensemble social donné, les opinions sont plus diverses et plus changeantes que les attitudes, celles-ci à leur tour plus dispersées et plus modifiables que les représentations, le niveau idéologique étant finalement le mieux partagé et le plus stable » (Rouquette, 2009). « Le modèle de la pensée professionnelle reprend cette architecture en la centrant sur les représentations professionnelles » (Ratinaud & Piasser, 2014). Aussi, poser une frontière entre représentations sociales et représentations professionnelles suggérerait une imperméabilité entre les deux sphères, or une représentation professionnelle reste sociale. S'appuyant sur le fait que « l'expression et la compréhension des représentations professionnelles ne peuvent se faire en dehors des références aux cadres sociaux et institutionnels dans lesquelles elles évoluent » (Piasser & Ratinaud, 2010) le second schéma laisse figurer une certaine porosité entre les deux sphères (RS et RP) et entre les représentations sociales et leur environnement (figure 3, Piasser & Bataille, 2011). Au regard

de notre objet de thèse, c'est plutôt ce schéma ci-dessous (figure 3) qui nous intéresse car il postule une possibilité de porosité entre les deux représentations, de plus il permet de comprendre le passage d'un modèle de discours à un autre selon les interlocuteurs côtoyés, et il permet également de transférer à la pensée professionnelle les apports de Rouquette sur la pensée sociale.

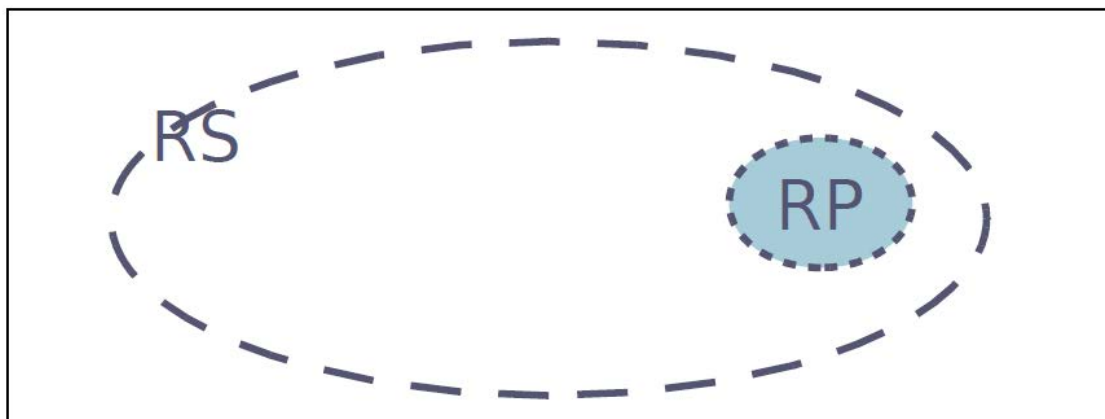


Figure 3 Coexistence des deux ordres de représentations

Etant des représentations sociales spécifiques, les représentations professionnelles en ont les mêmes fonctionnalités. Ces différentes fonctions s'appuient sur les caractéristiques des contenus représentationnels qui constituent la représentation professionnelle. Ces contenus représentationnels selon Piaser (2014a) permettent d'informer et de communiquer, ils ont donc un premier caractère descriptif et permettent au sujet de se situer dans son contexte professionnel. Les représentations professionnelles participent à la construction d'un savoir professionnel, différent du savoir de sens commun, qui permet aux acteurs professionnels de résoudre des problèmes quotidiens de leur activité sans mobilisation cognitive lourde. Elles ont une *fonction cognitive*. Pour A. Piaser (2014a) ces cognitions, circonscrites à l'activité, « ne sont pas figées et évoluent au rythme des changements de pratiques survenant en réponse à des situations professionnelles en mouvement ». Elles sont en lien avec l'activité, la pratique. Toutes ces réponses à l'environnement professionnel mouvant sont nécessaires pour permettre à l'activité de se poursuivre. En ce sens ces réponses sont des « savoirs expérientiels ».

Les représentations professionnelles, tout comme les représentations sociales vont être des guides pour l'action. Elles assurent une *fonction d'orientation des conduites* et guident les pratiques professionnelles. Pour savoir comment agir, le professionnel se réfère aux contenus représentationnels de la représentation car ces derniers ont un second caractère qui est

prescriptif, ils orientent les comportements en fonction des situations, aussi variables qu'elles soient. Le professionnel sait, en fonction du contexte et sous certaines conditions, ce qu'il est censé faire. Les représentations professionnelles « peuvent être conçues comme étant en prise avec les pratiques professionnelles qu'elles orientent et auxquelles elles donnent un sens. Elles se construisent en fonction d'un référentiel commun au collectif de travail et servent de grille de lecture aux acteurs pour leur permettre de donner un sens, une signification à leurs activités et au contexte où ils agissent » (Blin, 1994). Tout comme nous avons signalé le lien entre représentations sociales et pratiques sociales, nous le réitérons ici à propos des représentations professionnelles, en tant que représentations sociales spécifiques, et des pratiques professionnelles. Nous verrons pour ces dernières la définition de M.P. Trinquier plus bas.

Les représentations professionnelles fonctionnent donc comme des protocoles d'action auxquels peuvent se référer les praticiens lors de leurs choix et pour leur permettre de justifier *à posteriori* leurs prises de position. Elles ont une *fonction de justification*. Dans le cas du CPE, celui-ci pourra développer une représentation professionnelle de son métier qui peut, entre autre, prendre appui sur des textes réglementaires que sont les référentiels de compétences, les circulaires de mission, les décrets à appliquer ou encore les valeurs inhérentes au système public et aux valeurs éthiques et morales de l'Education nationale dont il est, en tant que fonctionnaire, un représentant. Même s'ils ne détaillent pas l'activité, ces textes peuvent lui servir de référence pour justifier de choix opérés. Et parce qu'on sait en quoi consiste l'activité, parce qu'il y a des référentiels, des protocoles, ces contenus représentationnels mobilisés vont avoir un troisième caractère qui est évaluatif pour distinguer ce qui est attendu, souhaité ou pas, dans l'exercice professionnel.

Pour autant, quand bien même les contenus des représentations professionnelles sont prescriptifs, dans le sens où ils prédisposent le sujet à répondre d'une certaine façon en fonction de la situation, ils ont un quatrième caractère qui est conditionnel dans la situation effective. L'aspect conditionnel des prescriptions qui organisent une représentation sociale et qui fait le lien entre cette dernière et les conduites qui lui correspondent a déjà été mentionné plus haut (Flament, 1994 b). En ce sens, les contenus représentationnels professionnels sont conditionnels car ils peuvent s'exprimer ou non en fonction des situations professionnelles de travail rencontrées. Et ce d'autant plus que le métier de CPE est, rappelons-le ici, une fonction plastique, où le rôle joué par le contexte a été mis en exergue chez plusieurs auteurs (Condette, 2014, Cadet & al., 2007a, Bardy & Viguié, 1999).

Les représentations professionnelles, en tant qu'elles contextualisent le concept psychosocial des représentations sociales (Piasser, 1999), sont à la fois conditionnées et enrichies des contextes professionnels variables auxquels le sujet donne sens par l'action et la communication. Ce contexte<sup>18</sup> où se déroule l'exercice professionnel, est justement une variable pointée chez les CPE comme pouvant influencer la pratique, et qu'il sera bon de questionner (Cadet & al., 2007a). Les contextes professionnels sont donc des contextes sociaux spécifiques qui organisent des « réseaux de socialisation » à partir desquels les sujets intègrent des modes de penser et d'agir de leur groupe identitaire « dans le double sens de l'indifférenciation (intra-groupe) et de la différenciation (intergroupe) » (Bataille, 2000).

De même, les groupes professionnels sont spécifiés par des éléments identitaires : exercer une même profession, passer le même concours, rencontrer les mêmes problématiques, partager un même référentiel de compétences, connaître et utiliser les mêmes gestes professionnels... Bref, des éléments qui permettent aux groupes « de « se reconnaître » et d' « être reconnus » par ceux qui n'exercent pas la même profession » (Piasser, 2014). Ainsi les représentations professionnelles remplissent une *fonction identitaire* dans le sens où elles définissent un « entre-soi » professionnel, une identité professionnelle en ce qu'elle a d'immuable et de modifiable, et elles protègent la spécificité des groupes. Parce que l'exercice professionnel reste un fort marqueur identitaire, au travers cette spécificité garantie du groupe, les représentations professionnelles vont permettre au groupe de se distinguer des autres groupes (Piasser, 1999). Un groupe que nous postulons constitué, et ce par le biais d'une réussite au concours et par les échanges professionnels lors des sessions de formation ou de rencontre en « bassin ».

Enfin les représentations professionnelles présentent une *fonction de communication*, avec un registre langagier, un vocabulaire idiosyncrasique, qui est spécifique à l'objet de représentation professionnelle, parfois incompréhensible du profane (exemple des acronymes de l'Education Nationale qui codifient les rapports de communication renvoyant aux familles leur méconnaissance des structures et procédures). Les sujets puisent, par économie cognitive, dans un « stock représentationnel », présent et commun aux membres du même groupe

---

<sup>18</sup> Différentes recherches ne relevant pas des mêmes paradigmes scientifiques développent la notion de contexte/contextualisation : chez Bru la contextualisation est une double dynamique où le sujet intègre le contexte et lui donne sens, chez Marcel (2002) les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre enseignant et contexte en cours d'action, chez Trinquier (2011) le contexte est à la fois ce qui s'impose aux enseignants mais est aussi constitué des éléments que ces derniers signifient et agencent pour atteindre les buts fixés.

professionnel, qui leur facilite les échanges (Bataille & al., 1997). Rappelons que les représentations sociales s'établissent dans des rapports de communication à partir desquelles elles prennent vie et pour lesquels elles garantissent l'efficacité des échanges.

Par ailleurs, dans ces rapports de communication, et puisque les représentations sociales d'un sujet sont aussi liées aux représentations que l'autre se fait du même objet, on pourrait se demander si, tout comme les autres caractéristiques qu'elles héritent des représentations sociales, les représentations professionnelles d'un sujet à propos d'un objet professionnel sont sensibles aux représentations que se font ses partenaires du même objet professionnel. Car selon la formule « les représentations sociales, (...) offrent des repères pour l'action (...) elle [la formule] vise en premier lieu les représentations du monde, y compris le monde social, dont l'acteur est porteur et qui orientent effectivement ses choix, le font juger et arbitre des possibles et organisent le développement de ces pratiques ; mais elle [la formule] désigne aussi les représentations dont les partenaires, les témoins ou les « objets » de l'action sont eux-mêmes porteurs et dont l'acteur doit tenir compte dans la planification raisonnée de son action » (Rouquette, 2000).

Rouquette fait ici l'état de l'action et des pratiques. Dans notre thèse nous retiendrons plutôt le terme de « pratiques » plus apte à rendre compte des invariants comportementaux mémorisés par les sujets. Nous parlerons de pratiques professionnelles, types particuliers de pratiques sociales, déjà définies plus haut « comme des actes et procédures particulièrement observables, car ils sont récurrents, validés pour leur efficacité par un sujet ou un groupe de sujets, et institutionnalisés par ces derniers au cours de leur expérience » (Trinquier, 2014). La pratique est constituée de répétitions, d'invariants, de « manières habituelles d'agir, qui de par leur récurrence, constituent des réponses aux variations des éléments du contexte situationnel » (Trinquier, 2014). En lien avec le contexte dans lequel elles opèrent, ces pratiques professionnelles vont être interdépendantes, tout comme les pratiques sociales le sont des représentations sociales, des représentations professionnelles. Dans l'exemple de l'étude des infirmières donné par Guimelli (1994b), en se voyant attribuer un rôle particulier (un « rôle propre ») avec une certaine autonomie modifiant ainsi leur relation aux médecins, ces infirmières vont mettre en œuvre des pratiques nouvelles, en activant des schèmes prescripteurs différents qui rendront plus saillantes dans le champ représentationnel ces nouvelles pratiques. Du fait de ces nouvelles pratiques les représentations liées au champ professionnel évoluent et s'adaptent au nouveau contexte. Si Flament pense que « les pratiques sont la principale source, sinon la seule, des transformations des représentations » (Bonardi & Roussiau, 1999), nous ne reviendrons pas ici sur le rôle premier ou second joué

par les unes ou les autres dans leur imbrication et influence réciproque. Dynamiques et mouvantes, « les représentations professionnelles se forment (et se transforment) au fil de l'exercice professionnel, dans l'affrontement de ses réalités » (Bataille, 2000). L'imbrication des pratiques et du champ représentationnel nous a amené à intégrer dans notre recueil de données des questions renseignant sur les pratiques déclarées, en fait des représentations des pratiques que les sujets déclarent à propos de l'objet étudié. « Les pratiques sociales des acteurs [étant] inférées à partir de leur discours », on travaille plus sur les pratiques représentées que sur les pratiques effectives (Abric, 2003a). C'est un élément que nous problématiserons plus loin après avoir traité les différentes manières d'étudier les représentations sociales, et par extension les représentations professionnelles qui sont des représentations sociales spécifiques.

## **2. Modes d'étude des représentations sociales**

« Les représentations sociales n'existent pas. Ce qui existe, et d'ailleurs avec obstination, c'est ce dont la théorie des représentations sociales rend compte » (Rouquette, 2008). Popularisées en « représentations sociales de n'importe quoi chez n'importe qui », héritières à juste titre du lien entre la pensée sociale et l'histoire, trop souvent réduites à des productions linguistiques, elles présentent « à la fois, des propriétés universelles et des propriétés singulières » (Rouquette, 2008). L'étude des représentations sociales est complexe et en passe d'abord par une question de contenu et de structure. Si toute représentation est celle d'un objet, tout objet n'est pas objet de représentation sociale. Moliner (1996) a montré « sous quelles conditions un objet d'étude est un objet de représentation sociale ». Ces conditions correspondent aux cinq critères que nous avons déjà évoqué plus haut (chapitre 1, paragraphe 2.), à savoir : objet polymorphe, objet d'enjeu social, objet de dynamique groupale ou intergroupale, objet échappant à une pensée orthodoxe. Après s'être assuré de ces différents critères, pour étudier un objet de représentation sociale, nous pouvons nous référer à deux modèles qui loin d'être opposés sont complémentaires. Le premier, représenté par l'école Aixoise est une approche structurale qui suggère une double structure des représentations mettant à jour son organisation hiérarchique et son contenu consensuel central organisant des éléments périphériques. Le second, représenté par l'école Genevoise, cherche les représentations sociales au travers des prises de position différenciatrices. Nous présenterons ces deux démarches dans cette partie.

## 2.a. Approche structurale, à la recherche d'éléments consensuels

Toute représentation sociale peut être étudiée au travers d'un double système avec des éléments centraux et d'autres secondaires. L'école d'Aix en Provence, représentée par des auteurs comme Abric, Flament, Moliner, Guimelli ou Rouquette postule qu'une représentation sociale est organisée selon un double système. D'après Heider (cité par Abric, 1994) en cherchant à donner sens à son environnement social, l'individu va s'appuyer sur des éléments unitaires et centraux. Cette idée, Abric et Flament vont l'opérationnaliser, partant du principe que la construction d'une représentation sociale passe par une étape d'objectivation qui, en sélectionnant des informations décontextualisées de l'environnement qui les a produit, va permettre la constitution d'un noyau figuratif (Moscovici, 1961). Alors ce schéma figuratif, devenu réel, va fournir un cadre de référence stable pour le sujet qui pourra s'y référer pour gérer toute nouvelle information.

Par extension pour Abric (1994) « toute représentation est organisée autour d'un noyau central [qui en] est l'élément essentiel », il comprend des éléments caractérisés par leur importance quantitative et qualitative (Abric, 2003a). Par ailleurs, les éléments centraux résistent à la mise en cause comme le montre Moliner dans son travail sur la représentation sociale du groupe idéal (Moliner, 2002). Une approche structurale d'une représentation sociale « nécessite donc que soient recherchées ses trois composantes essentielles : son contenu, sa structure interne, son noyau central » (Abric, 2003b). Ce noyau central confère ainsi à la représentation sa signification et sa cohérence, et fédère les éléments périphériques en un système organisé et structuré, ce noyau « est l'identité même de la représentation » (Flament, 1989). C'est un noyau structuré. Il « correspond également au système de valeurs auquel se réfère l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes » (Abric, 1994). Et parce que le sujet pourra s'y référer, il est normatif. Il a donc une *fonction génératrice de sens et organisatrice* des relations entre les différents éléments représentationnels.

Une représentation sociale présente donc un système central, un noyau. Celui-ci « constitue *l'élément le plus stable* de la représentation, celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs » (Abric, 1994). Autrement, dit c'est l'élément qui va le plus résister aux changements, son évolution est lente et il est indépendant du contexte immédiat qui l'entoure. Sa modification entraînerait une transformation complète de la représentation. Nous avons vu plus haut combien la perception de la situation et son caractère d'irréversibilité pouvait cristalliser les distorsions entre une représentation sociale et les

conduites qui ne lui correspondent plus, au point d'aboutir à une modification de la représentation ou des pratiques (Abric, 1994). Ce caractère d'immuabilité du noyau central, de résistance, renforce le caractère non négociable des éléments représentationnels, qui sont inconditionnels quelles que soient les circonstances dans lesquelles ils sont mobilisés. Ces prescriptions absolues, non conditionnelles, appartenant au système central de la représentation sociale, sont incontournables et guident les autres prescriptions. Elles « serviront de principes organisateurs de l'ensemble des autres prescriptions » (Flament b, 1994). En ce sens, le noyau central est structurant.

« L'affirmation du caractère massivement conditionnel d'une représentation sociale n'exclut nullement l'idée que certaines prescriptions sont absolues, c'est-à-dire non conditionnelles » et « c'est par contraste avec la conditionnalité périphérique que les schèmes inconditionnels apparaissent comme incontournables (Moscovici, 1992, parle d'éléments non négociables) et constituent le noyau central » (Flament b, 1994). S'ajoute donc au noyau central, de façon complémentaire, un système périphérique qui achève la structure de la représentation sociale. Ce système bi-dimensionnel (Moliner, 2001) permet aux représentations sociales d'être à la fois stables et mouvantes, puisque la représentation sociale comporte des éléments communs, consensuels, incontournables, centraux et des éléments plus conditionnels, renvoyant à des différences interindividuelles via des appartenances différentes ou références groupales spécifiques, et qui permettent aux sujets de s'adapter aux réalités quotidiennes via des prises de position particulières.

Ce système périphérique, système fonctionnel, est donc lié aux « caractéristiques individuelles et au contexte immédiat » (Abric, 1994). Plus souple et fluctuant, ce système, composé de schèmes directement perceptibles dans la pratique ou le discours, va pouvoir se moduler en fonction du quotidien de l'individu et des pratiques contextualisées. Rappelons que le schème n'est pas le comportement en soi, mais le correspondant cognitif du comportement. Ce sont donc ces schèmes périphériques qui vont apporter une grille de lecture immédiate des situations sans avoir besoin de mobiliser les éléments centraux pour comprendre et agir, « ils indiquent, de façon parfois très spécifique, ce qui est normal (et par contraste, ce qui ne l'est pas) » (Flament, 1989). Ces schèmes périphériques, interfaces entre la situation et le noyau central, en plus de permettre de *décrypter la réalité*, vont aussi la réguler, et *intégrer la nouveauté*. Ainsi, toute situation nouvelle va se gérer au niveau du système périphérique dont l'objectif sera de *protéger* les éléments centraux et structuraux de la représentation afin d'éviter une transformation lourde. « En fait la périphérie de la



représentation sert de zone tampon entre une réalité qui la met en cause, et un noyau central qui ne doit pas changer facilement » (Flament, 1989). Nous avons déjà évoqué plus haut le rôle joué par les schèmes prescripteurs conditionnels, en fonction des circonstances et des raisons invoquées pour expliquer certaines conduites (« j'ai de bonnes raisons en fonction des circonstances pour faire cela »).

De façon circonstanciée, des sujets peuvent avoir une pratique qui n'est pas en conformité avec leur représentation. Pour Flament (1989), ces désaccords, inscrits ici dans les schèmes périphériques normaux, vont amener une fluctuation et se transformer en schèmes étranges. Ces schèmes étranges ont pour fonction un rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'attestation qu'il y a bien contradiction et proposition d'une rationalisation (« je fais ceci car j'ai une bonne raison ») afin d'accepter cette situation pour un moment. Parfois, il y aura une transformation progressive car les schèmes étranges vont se multiplier et le noyau central va se modifier, mais sans rupture avec le passé. Ou alors il y aura une transformation brutale avec des pratiques mettant en cause la signification centrale de la représentation et créant une incohérence insupportable. La perception de l'irréversibilité de la situation accentuera la transformation de la représentation, nous n'y revenons pas.

Mais les situations ne sont pas toujours normales ou identiques. Si les schèmes prescripteurs, tels des guides pour l'action, peuvent guider le sujet dans son comportement et dans les réactions instantanées que demande une situation donnée, ils peuvent aussi moduler les conduites associées aux représentations en activant certains schèmes et pas d'autres. Quand bien même deux groupes ont d'un objet une même représentation sociale identique, ils peuvent avoir des comportements relativement différents. Ainsi « deux sous-populations peuvent avoir, d'un objet donné, une même représentation (c'est-à-dire un même noyau central de représentation) et, pour des raisons circonstanciées (notamment, les pratiques individuelles), des schèmes périphériques inégalement activés - d'où des discours différents » (Flament, 1989).

On voit ici que le contenu et la structure d'une représentation sociale revêt toute son importance. Les mettre au jour permet de saisir, à propos d'un objet de représentation, quels en sont les éléments incontournables et les éléments conditionnels qui peuvent être dans certaines circonstances activés ou non. L'activation de ces schèmes diffère, en fonction du contexte mais surtout selon les individus. Pour notre recherche, l'approche structuraliste est un point de départ mais on comprend avec l'importance du système périphérique qu'il y a nécessité à aller vers l'exploration des différences individuelles de prises de position (Flament, 1989). En effet, « la théorie des représentations sociales n'exclut nullement que les

individus diffèrent entre eux dans les rapports qu'ils entretiennent avec ces représentations » (Doise & al., 1992).

Aux interstices de cette approche, s'appuyant sur la théorie du noyau central, Moliner (1996) propose un modèle bi-dimensionnel. « Ce modèle pose que les champs représentationnels s'organiseraient autour de deux dimensions posées comme indépendantes : (a) une dimension structurale permettant de déterminer (au moyen d'un test de mise en cause) le statut central ou périphérique des différentes croyances associées à un objet de RS et (b) une dimension attitudinale ou évaluative renvoyant aux prises de position dont ces mêmes croyances font l'objet » (Abric, 2003a). Si la dimension centrale du noyau n'est pas remise en cause, elle s'adjoit à une autre dimension des représentations qui est une dimension évaluative sollicitant l'attitude et retranscrite dans les prises de position. La centralité et la périphérie seraient toutes deux aux prises avec la dimension évaluative. Le pôle évaluatif de la centralité renverrait aux normes, le pôle évaluatif de la périphérie renverrait aux attentes (Moliner, 1996). Par ailleurs, pour Bataille, les éléments centraux ne sont pas générateurs de sens mais récepteurs de sens du fait que, sous le consensus apparent et du fait de leur polysémie, ils peuvent être interprétés de différentes manières. Le fort potentiel polysémique des éléments centraux s'oppose au caractère univoque des éléments périphériques (Moliner & Martos, 2005). Aussi ce sont les éléments périphériques, concrets et contextualisés, qui donneraient sens aux éléments centraux, hautement symboliques (Bataille, 2002).

## **2.b. Les principes générateurs de prises de position**

« Notre pensée quotidienne est une activité de prise de position dans un débat dont l'importance est très variable » (Clémence, 2003). Dans une approche plus sociologique, Doise accorde de l'importance aux rapports de domination et de pouvoir entre les classes sociales dans la production des principes qui génèrent des prises de position, faisant ainsi l'articulation entre la sociologie et la psychologie. Cela n'est pas sans rappeler la fibre bourdieusienne et la notion d'habitus, qui fera dire à cet auteur (Bourdieu, 1977) qu' « on n'achète pas un journal mais un principe générateur de prises de position défini par une certaine position distinctive dans un champ de principes générateurs institutionnalisés de prises de position : (...) un lecteur se sentira d'autant plus complètement et adéquatement exprimé que l'homologie sera plus parfaite entre la position de son journal dans le champ des organes de presse et la position qu'il occupe lui-même dans le champ des classes (...),

fondement du principe générateur de ses opinions ». Pour ce modèle les points de vue des sujets sont donc des marqueurs sociaux qui nous rattachent à un groupe social. Les représentations sociales apparaissent alors « comme principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1986). Ces insertions sociales correspondent à la place depuis laquelle on parle, et cette place dans la société va déterminer nos représentations sociales, leur contenu et leur structure. Ainsi, en fonction du contexte social, des principes organisateurs différents sont activés, prenant en compte et le contexte de communication comme contexte normatif et les rapports sociaux d'influence dont certains peuvent être contre normatifs. Ces principes organisateurs s'expriment en termes de polarités, souvent sous forme d'opposition (personne versus contexte, nature versus culture) (Clémence, 2003).

La conception uniquement consensuelle des représentations sociales se complète en mettant certes en exergue, tout d'abord, des éléments qui lient ensemble des groupes par rapport à leur conception commune, mais aussi par la suite, les différences individuelles. Les principes organisateurs communs déterminent les prises de position, et l'activation différenciée de ce métasystème (ensemble de règle, valeurs et normes) en fonction du contexte explique les divergences individuelles. Cette approche socio-dynamique vise donc à faire émerger, à propos de l'objet de représentation, les positions individuelles différenciées qui se fondent sur l'évaluation, le jugement et les prises de position. Les représentations sociales ne sont donc pas indépendantes de variations individuelles, variations entre individus qui sont notamment retranscrites dans des techniques d'analyse multidimensionnelles, que nous distinguerons plus loin.

Aussi, le processus d'objectivation, première étape dynamique et non statique dans cette démarche, renvoie à une production « de cartes mentales », en quelque sorte une « trame partagée par les individus et donc déjà modulée par des différences individuelles », trame sur laquelle les individus prennent position « en fonction de leurs appartenances à des groupes sociaux » (Doise & al., 1992). Ainsi, ces variations individuelles renvoient à des prises de position qui doivent « se préoccuper des positions des autres afin d'organiser leurs interventions et au moins symboliquement prendre position par rapport aux autres prises de position. Il s'avère aussi que les appartenances sociales des uns et des autres interviennent dans ces prises de position réciproques » (Doise & al., 1992). Il s'agit ici de se situer « à l'articulation entre dynamiques sociales et dynamiques individuelles » (Guimelli, 1994a), entre croyances communes et divergences particulières. A l'articulation entre l'individuel et le

collectif, ces différenciations sociales conduisent à un processus de catégorisation dans le domaine des cognitions, des évaluations et des comportements. Parce que toute situation de prises de position au sein des groupes est source de dilemme, de conflit d'opinion, et cherchant à éviter ce conflit, le groupe oscille entre effet de normalisation (lorsque le conflit est faible) incluant les points de vue convergents pour trouver un compromis ou effet de polarisation (lorsque le conflit est élevé) incluant les points de vue les plus déviants et minoritaires (Doise & Moscovici, 1984).

Les processus d'ancrage ont ici toute leur importance car ils modulent certains aspects des représentations sociales en fonction de leur insertion dans des rapports sociaux spécifiques et ancrent les principes organisateurs dans des contextes normatifs. L'ancrage est tout d'abord psychologique en ce sens qu'il renvoie à des variations au niveau individuel et interindividuel, sociologique car il est en lien avec des variations qui relèvent de la position sociale des individus, et il est psychosociologie puisqu'il montre des variations entre groupes (Doise, 1992). En d'autres termes, et selon Deschamps et Moliner (2008), les représentations sociales vont permettre d'augmenter les ressemblances au sein du groupe et de différencier l'endogroupe et l'exogroupe. Ainsi les représentations sociales « jouent le rôle de marqueur identitaire en suscitant des prises de position communes ou divergentes à propos d'un objet ayant valeur d'enjeu. Inversement, elles peuvent être déterminées par des identités » permettant alors au groupe de s'affirmer ou se distinguer (Deschamps & Moliner, 2008). Enfin, si les représentations sociales s'élaborent dans des rapports de communication elles « sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manière différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans les rapports sociaux différents » (Doise, 1989). Dans l'interaction des différents points de vue et lorsque l'objet devient un enjeu, les représentations sociales se construisent dans des rapports de communication desquels s'échangent des opinions jusqu'à ce que ces dernières se structurent autour d'attitudes (Clémence, 2003). Le lien entre attitude et représentation, que nous développons dans la sous-partie qui suit, a été démontré à plusieurs reprises, en tout premier lieu par S. Moscovici (1961). Tout comme Moliner et Tafani, cités par Abric (1989), tels que « les éléments évaluatifs d'une représentation sociale constituent la structure sous-jacente de l'attitude par rapport à l'objet », c'est pour cela qu'elle sera une dimension opérationnalisée dans notre recherche.

## **2.c. L'attitude : une dimension activée de la représentation sociale**

Rappelons que « la représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 1989). Depuis Moscovici (1961) la notion d'attitude est considérée comme une des dimensions de la représentation sociale qui comporte également les dimensions représentationnelles et informationnelles. Elle est un élément fondamental car elle permet de rendre compte des prises de position telles que les conçoit Doise, elle permet d'organiser les contenus de la représentation. Intégrée dans la pensée sociale (Rouquette, 2000), dans les représentations sociales (Moscovici, 1961) et professionnelles (Piaser, 1999), dans la construction de l'identité de soi (Deschamps & Moliner, 2008), l'attitude est un concept important dans la recherche en psychologie sociale.

La définition de G. W. Allport a fait autorité en la matière selon Alexandre (1996). Cette définition est apparue alors que plusieurs études avaient déjà eu lieu sur l'attitude et alors que cette notion faisait déjà référence à un contenu, chacun ayant une vague idée pour l'employer dans le langage courant de ce à quoi cette notion pouvait renvoyer. Ainsi, pour Allport « une attitude est un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre (*a mental and neural state of readiness*), organisée par l'expérience du sujet et exerçant une influence directrice ou dynamique sur sa réponse à tous les objets et à toutes les situations s'y rapportant » (Gosling, 1996).

Le terme est polysémique et fait débat dans différentes disciplines. Selon Alexandre, « l'attitude est un moment préparatoire à l'action exerçant un effet de guidage sur la réaction, d'une manière souple et complexe » (Alexandre, 1996). Mais l'attitude ne conduit pas systématiquement à l'action, elle est simplement un débouché probable car « la conduite n'est pas son issue immédiate ni nécessaire » (Moscovici, 1961). Elle est surtout « une instance médiane entre les opinions ponctuelles et variables, et des systèmes de représentations plus stables » (Trinquier, 1992). C'est en quelque sorte un ensemble ordonné de l'intégralité des différentes opinions et des réponses possibles. L'attitude est « une organisation psychique ayant une orientation négative ou positive par rapport à un objet, orientation qui se dévoile soit par un comportement global, soit par une série de réactions dont la signification est commune » (Moscovici, 1961).

L'attitude dénote donc une orientation, des sentiments positifs ou négatifs, des jugements, des désirs et des prises de position. Selon la théorie tri-composante de Rosenberg et Hovland en 1960 (citée par Alexandre, 1996), l'attitude est constituée de trois

composantes. La première correspond à la *composante affective*, la connotation, qui renvoie à l'attrait ou la répulsion du sujet à l'égard d'un objet. Par exemple lorsqu'on dit à propos d'une robe « elle me plaît », versus « elle ne me plaît pas ». La seconde renvoie à la *composante cognitive*, la dénotation, qui englobe les informations sur l'objet, les jugements et les croyances. Par exemple, à propos de la robe, ce peut être le prix, la taille ou la qualité de son tissu. La dernière correspond à la *composante comportementale*, la conation, qui renvoie à l'action passée, présente ou future (tendance d'action). Par exemple « avec cette robe je pourrai séduire Pierre ».

En plus de cette structure tri-dimensionnelle de l'attitude, plusieurs fonctions lui sont attribuées. La première est une *fonction heuristique*, c'est-à-dire qu'elle va permettre dans « la construction du savoir (...) le recours à une stratégie de jugement simple » (Alexandre, 1996). C'est une fonction d'évaluation des objets à qui le sujet accorde une valeur positive ou négative. La seconde est une *fonction schématique* qui organise, trie et encode l'information. On peut ici trouver un savoir composite avec des informations techniques, des croyances subjectives tout comme des éléments descriptifs ou des intentions d'action. La dernière est une *fonction de maintenance du soi* qui permet au sujet de préserver et présenter son soi, d'obtenir l'approbation des autres. Cette fonction permet au sujet de manifester son appartenance groupale mais aussi à avoir une meilleure estime de lui-même (Alexandre, 1996). Pour finir, « sa fonction est régulatrice : elle a un effet sélectif sur l'ensemble des manifestations d'un sujet » (Moscovici, 1961).

« Une attitude est une prédisposition, relativement stable et organisée, à réagir sous forme d'opinions (...), ou d'actes (..), vis-à-vis d'objets (..), de manière orientée » (L. Bardin cité par Marie-Pierre Trinquier 1992). « *Disposition interne* de l'individu vis-à-vis d'un l'objet (..) il en résulte qu'elle est non observable directement [...et que] l'individu est bien le lieu où elle se forme et se modifie (...) mais la même attitude peut exister aussi chez d'autres : il y a des ressemblances interindividuelles à propos d'un objet donné » (Montmollin, 1984). C'est donc une variable intermédiaire pour laquelle il faut trouver des indicateurs qui interrogent les opinions. Ces indicateurs permettront de mesurer l'attitude, autrement dit de mesurer l'intensité et la direction des opinions dans le comportement verbal. Pour mettre à jour l'attitude on peut utiliser un différenciateur sémantique de type Osgood. Le principe de cet outil est de faire apparaître et de comparer certains caractères d'un concept, d'un objet de représentation, via des prises de position résultant des mots inducteurs, des stimulus verbaux ou visuels concernant cet objet. « Le modèle proposé par Osgood et coll. (1957) repose sur

une théorie de la médiation : les liaisons associatives de signe à signifié sont nécessairement médiatisées par une réaction représentative médiatrice que nous appellerons impression sémantique » (Menahem, 1968). Ainsi, lorsqu'on demande à un sujet de juger un concept à partir d'une série d'adjectifs, présentés comme des paires antinomiques, on mesure ces états médiationnels dont on infère l'existence.

« Les mots inducteurs proposés recèlent ainsi une signification connotative sur trois axes. Ces trois axes organisent un espace sémantique en trois dimensions » (Méry, 2008). Ces trois axes sont des facteurs, ou dimensions sémantiques, sur lesquels se situent les mots. Osgood a testé de nombreuses paires d'adjectifs et a traité ses données par analyse factorielle. Celle-ci a mis à jour ces trois facteurs dont le poids du premier est le plus important. Il s'agit du facteur évaluation qui correspond à la connotation renvoyant au plaisir ou déplaisir (ex : bon/mauvais). C'est « l'évaluation [...] fournit bien une mesure de l'attitude » (Alexandre, 1996) et qui renvoie à sa composante affective exprimant l'émotion. Le second facteur, le facteur puissance, correspond aux caractéristiques de force, de l'effort engagé ou imposé par la situation (ex : fort/faible). Enfin, le dernier facteur, le facteur activité, concerne la rapidité de l'ajustement à la situation (ex : actif/passif).

Ce différenciateur a ses limites, « n'oublions pas qu'il est un outil donnant des représentations de stimuli dans un contexte » (Méry, 2008). Par ailleurs, dans sa conception, l'échelle en sept échelons présentée par Osgood peut ne pas donner satisfaction, car « cet échelon central permet le refuge aux sujets qui ne veulent pas répondre », une solution serait alors de proposer un choix forcé en six échelons (Menahem, 1968). Au-delà de la question de savoir si nous organisons nos jugements de façon bi polaire, la structuration dans le différenciateur des paires antinomiques est importante. Celles-ci renvoient soit à un pôle positif (ex : bon) soit à un pôle négatif (ex : mauvais). Les résultats peuvent être faussés si « les pôles positifs sont toujours placés du côté gauche de l'échelle [alors] peut-être y a-t-il un effet de surestimation de la gauche » (Menahem, 1968). Nous avons tenu compte de ces remarques dans l'opérationnalisation de l'attitude au travers du différenciateur sémantique proposé dans notre questionnaire.

### **3. Problématisation et posture épistémologique, la quête du Graal**

Une recherche entendue comme une « entreprise scientifique (...) est une tentative d'objectivation du réel soumise à un certain contrôle empirique et social, ce qui suppose une procédure transparente et méthodique » (De Ketele & Maroy, 2010). Elle a pour fonction de

faire progresser et de produire la connaissance du monde, elle s'inscrit dans une communauté de chercheurs ayant des compétences, et doit se plier à « la modestie du réfutable » selon Crahay (2010). Une telle entreprise scientifique se construit pas à pas.

### **3.a. Une question de pratique professionnelle au départ du questionnement scientifique**

Pour cette partie nous emploierons le « je » car il s'agit d'un focus sur mon expérience en tant que professionnelle qui m'a conduite à m'inscrire dans cette démarche de recherche. Animatrice de bassin et membre de l'équipe ressource académique des CPE pendant douze ans, j'ai eu pour habitude de retrouver autour d'une table, sur des questions vives d'éducation, des personnes issues d'un même corps professionnel et exerçant le même métier que moi. Ainsi, j'ai pu régulièrement faire le constat qu'il y a mille et une façons d'exercer le métier de CPE, mille et une façons de le pratiquer. Sur des cas concrets, en analyse de pratiques par exemple, il n'est pas rare de ne pas être en adéquation avec un collègue qui pourtant est censé exercer le même métier que nous. Au fil du temps et de ces constats, une question a cheminé sans plus de prétention, sinon celle d'une professionnelle sceptique : est-ce que les CPE ont une conception identique de leur métier ? Aucune démarche scientifique n'habillait alors en toile de fond cette question.

L'actualité, avec la réécriture annoncée de la circulaire de mission du métier de CPE, m'interpellait sur le cadre professionnel qu'on allait donner à mon métier. J'avais pu constater, pour avoir exercé dans plusieurs établissements de type différents, que les attentes vis-à-vis de ma pratique par mes partenaires professionnels impactaient mon quotidien qui n'était pas forcément le même en fonction du contexte, voire fluctuait entre une conception acceptable pour moi de mon métier et une conception totalement opposée et imposée. Dans la pratique, cela m'obligeait souvent à répondre à des urgences sans prendre en compte la réflexion nécessaire. Cette dérive transformait mon métier et le corrélait à une posture professionnelle non consentie. Trop souvent on a cherché à m'habiller d'un habit que je n'avais pas choisi.

Au quotidien tout se passait comme si on devait compartimenter, partitionner les territoires, les missions, les élèves. Comment saucissonner ces jeunes pour qu'en mathématiques ils aient une certaine attitude, en français une autre et sur le temps collectif encore une autre attitude (entre amitiés, démonstrations en tout genre, insertion dans un groupe, recherche d'estime, amours évanescences,...). Je crois en la cohérence pédagogique,



elle n'est pas l'ennemi de la liberté pédagogique mais son corollaire. Elle est une nécessité pour mettre un cadre, pour encadrer dans le bon sens du terme en postulant certaines valeurs et en croyant en l'éducabilité du jeune. Les pratiques déconcertées que je déplorais étaient autant de reflets désorganisés d'un système qui a mis en son centre l'individualisme, non pas celui de l'élève, mais celui des adultes (Barthélémy, 2004b) qui tracent leur chemin sans regarder la carte et les routes secondaires. Le travail d'équipe est celui d'une addition de personnalités au service d'un même objectif qui n'est pas celui de l'enseignant, de sa discipline, mais l'objectif commun (Favreau, 2012). Cet objectif commun est à déterminer ensemble, sous l'impulsion du chef d'établissement qui est plus un coach qu'un « costume-cravate » déshumanisé. Il a à mouiller sa chemise, à donner des tactiques sur le bord du terrain, à fédérer et non pas lui aussi à partitionner. On sait que le collectif fait peur car il est une force. Mais s'il est une force, alors il peut contrer la non-civilité, il peut contrer la violence, il peut tout, là où seul l'individu ne peut rien.

Au fur et à mesure, je faisais le constat que ce qui manque dans nos établissements ce n'est pas l'autorité, la discipline, c'est la manière de la mettre collectivement en œuvre. En même temps, ce constat, sur le manque ou la maladresse de cette autorité, devenait l'objet de toutes les attentions, car objet sensible de crispation. Et je passais alors à côté de l'essentiel : mon métier. Il me semblait alors qu'au lieu de chercher la personne qui incarne le plus cette sainte autorité, il fallait trouver comment l'investir collectivement, avec des rituels qui rythment la civilité, des exigences communes qui structurent et qui rappellent l'appartenance à un établissement spécifique pour qu'il revêtît une âme. Un établissement est un système apprenant lorsqu'il prend vie, non pas au travers de taux de réussite ou d'échec, mais via la création de liens sociaux qui ramènent vers l'établissement plutôt que d'en éloigner des jeunes sans envie, sans illusions. C'est à nous de redonner vie aux rêves, à leurs rêves. Du moins, c'est ce qui me semble faire partie de mon métier.

Au fil du temps, la multitude de tâches devenait déroutante et les pourtours de la fonction difficilement tranchés. Alors les questionnements sur mon métier et mon devenir sont devenus plus nombreux. Des questions existentielles m'ont assaillie, sur mon rôle, mon utilité, ma place, mon devenir. Mes conceptions, mes valeurs éducatives avaient évolué avec moi et je les pensais respectables. Mais professionnellement, j'étais bloquée. J'alternais entre un positionnement professionnel fort et souvent difficile dans les établissements exigeant de l'énergie et/ou de la dérision, et une fatigue ou usure professionnelle. Deux alternatives s'offraient alors à moi, la réflexion pour avancer ou la démission. La démission d'un fonctionnaire, voire ses plaintes sur ses conditions de travail, peut prêter à sourire dans un

contexte économique plus que douloureux pour beaucoup. Il fallait donc relativiser et se convaincre de poursuivre. Une analyse réflexive devenait nécessaire sur ma pratique, que mon rôle d'animatrice des réunions en bassin et de membre de l'équipe ressource académique des CPE avait déjà quelque peu alimenté mais pas suffisamment.

Ainsi cette recherche est née. Tout d'abord d'une volonté personnelle de m'interroger sur ma pratique professionnelle, de trouver un chemin dans ce qui me semblait être une errance professionnelle. Mais elle a aussi pris vie dans une ambition d'évolution de carrière, dans un essoufflement quotidien qui nécessitait une projection vers un autre exercice professionnel. Quinze ans après avoir quitté l'université, je décidais donc d'y revenir, avec pour bagage un parcours construit en sociologie, ceci pour donner à ma réflexion une dimension heuristique, dans l'espoir d'une découverte utile à mon corps de métier, dans l'espoir de trouver des réponses à mes questions et de me retrouver moi-même.

### **3.b. La posture de chercheur entre implication et distanciation, un « entre-soi »**

Au tout début de la recherche, il y a eu un foisonnement de questions, d'intérêts pour différents aspects du problème. Partant de zéro, la curiosité naturelle m'emportait dans de nombreuses directions, entre fourmillement et éparpillement. Le plus dur fut de resserrer le champ d'investigation pour que la recherche soit réalisable, claire, et s'inscrive dans un cadre conceptuel de référence, pour que cette recherche en éducation puisse répondre à quelques questions de validité, fiabilité, généralisabilité et transparence (Paquay, 2010). Différentes lectures ont été nécessaires avant de se focaliser sur un ancrage. Un retour dans le domaine de la recherche après avoir été praticienne du métier qui est l'objet de cette démarche n'est pas neutre de sens. Et c'est en praticienne-chercheuse à l'image de C. Mias (1998) que je vais me positionner dans cet « entre-soi ». Bien vite, il a fallu se rendre à l'évidence que cette démarche n'était pas aisée et cela pour plusieurs raisons.

La première raison résidait dans le temps que je pouvais accorder à ces travaux de recherche, un temps compté. Lorsque le travail quotidien remplit l'esprit et les préoccupations, et que la place accordée à la recherche et la réflexion est minime, il est difficile de garder le fil conducteur de sa propre réflexion. Entrecoupé, par intermittence, le temps consacré est sécable mais qu'en est-il du fonctionnement cognitif ? L'esprit doit faire des va-et-vient entre la posture pragmatique, empirique et la posture d'investigation et de critique que revêt toute démarche épistémologique dont « l'objet consiste à soumettre à un

examen critique les principes, hypothèses et les résultats des disciplines scientifiques, à déterminer leur valeur logique et leur portée objective » (Doron & Parot, 2011).

La seconde raison correspond à mon implication en tant que chercheur dans cette démarche, implication à l'endroit même de cet objet de recherche, qui m'est apparue au départ plus pénalisante que je ne me l'étais imaginée, arguant que ma connaissance du milieu ne pouvait être qu'un atout. Cette proximité m'a freinée, a rendu complexe mon interprétation des données par crainte que la subjectivité ne trépasse l'objectivité. En effet personne n'est vierge de tout, nous possédons déjà une base de données qui fausse le regard, *a fortiori* lorsqu'on exerce le métier qui est l'objet même de la recherche. C'est en quelque sorte comme un pré-formatage avec lequel on doit conjuguer et ne pas méconnaître. Mais si un chercheur se doit d'avoir une rigueur épistémologique et une objectivité qui ne fausse pas son travail, comment alors prendre de la distance avec l'objet de recherche quand le lien est fusionnel et qu'il entremêle à la fois sentiments, croyances, valeurs, enjeux, représentations? Certes « la science (...) s'oppose absolument à l'opinion. (...). L'opinion pense mal ; elle ne pense pas » (Bachelard, 1966). En effet pour Bachelard il doit y avoir une rupture épistémologique, un rejet des connaissances antérieures pour découvrir une connaissance nouvelle, il faut donc combattre les pré-notions. « L'activité d'analyse et de recherche sur l'activité est elle-même une activité qui suppose une mise à distance des significations produites et des conditions dans lesquelles elles ont été produites. Elles n'ont d'intérêt social que (...) dans le caractère contre-intuitif de leurs propositions » (Barbier, 2014). Certes, mais il est difficile de rompre avec un parcours professionnel jonché d'affects, de ressentis et faire comme si tout cela n'existait pas. Fallait-il prendre la voie à contre sens sans tenir compte de la signalisation ? Le risque est grand. Alors à l'image de Jean-Marc Fert, CPE, il me faudra « à chaque instant dans ce travail accepter de reconnaître l'existence de mes affects, retravailler leur apparente liaison avec la sphère du cognitif et ne pas les laisser intervenir dans l'enchaînement des raisons ». (Fert, 1998).

Une transformation se devait d'avoir lieu car l'intériorité du statut de praticien doit laisser une place à l'extériorité du chercheur, pour « tendre à créer un espace de réflexion où se mêlent internalisme et externalisme (selon une terminologie proposée par J. Ardoino) » (Mias, 1998). On ne peut se défaire totalement de la socialisation professionnelle, de cet habitus qui l'englobe et interfère dans nos schèmes de pensée. Alors il faut lutter contre cette dichotomie du praticien-chercheur et compartimenter sa vie professionnelle et sa vie de

chercheur, réguler des temps de transfert d'un état à un autre, d'un professionnel schizophrène à un intermittent de la recherche. Un transformiste en quête de talent s'il en est.

Il fallait accéder à la connaissance qui « apparaît comme une démarche pour déplier, déployer, mettre à plat, c'est-à-dire ex-pliquer, ou pour prendre en compte le replié sur soi, l'enchevêtré, l'imbriqué, l'im-pliqué » (Mias & Lac, 2012). Sortir de cet enchevêtrement en quelque sorte, s'extraire, pour déployer la connaissance. C'est une « distanciation du chercheur par rapport à ses présupposés [qui] conditionne sa soumission au verdict de sa confrontation aux faits » (Crahay, 2010). C'est une mise à distance nécessaire mais qui, par ailleurs, n'est pas sans questionner sur la place qui est la mienne aujourd'hui et qui est celle depuis laquelle j'exerce, je parle, je perçois, j'analyse, je m'implique. « L'implication du chercheur n'est pas seulement un parasite possible de la connaissance, [...] elle dynamise la connaissance... Ce dynamisme raisonné de la connaissance conduit le chercheur à se poser (et à poser) la question de sa place » (Bataille, 1983, cité par Mias, 2012). Une place questionnée dans ce métier de CPE tout d'abord, objet de recherche et de toutes les attentions quotidiennes d'un point de vue praxéologique, réflexif et cognitif. D'un point de vue professionnel, quelle place j'occupe ou pourrais-je encore occuper après une telle mise à distance ? Le fait d'écrire sur un métier que jusqu'à présent j'oralisais m'a permis de le redécouvrir et de le faire évoluer. Je ne suis plus aujourd'hui la même CPE, car le « fait d'écrire suscite des pensées qui participent de la transformation du travail » (Cadet & al., 2007a). Quelle place encore occuper à côté de mes pairs après m'être ainsi dévoilée et après avoir analysé leur quotidien professionnel à leur place, en leur nom, à partir de leurs discours, de leurs réponses ? Mais c'est aussi une place questionnée dans la recherche. « Animé par une éthique du doute méthodique, il [le chercheur] s'oblige à confronter ses idées à l'épreuve de la réfutation » (Crahay, 2010). Quelle légitimité alors m'accorde-t'on aujourd'hui dans cette recherche, à la praticienne réflexive que je suis et à mes travaux ? Comment ne pas s'imaginer que cette légitimité soit une usurpation au pouvoir dévolu aux chercheurs (Mias, 1998) ? Une légitimité qui en tout cas reste en suspens, en construction, en attente de validation. Et ceci selon certains critères de qualité (De Ketele et Maroy, 2010) : la pertinence (de l'objet d'étude, du cadre conceptuel et problématique, de la communication qui en sera faite), la validité (des outils de recueil et de traitements des données, des concepts mobilisés, des conclusions de la recherche) et la fiabilité (de la conceptualisation, du recueil de données et des conclusions). Tout ceci explique les allers-retours, le doute, le bricolage artisanal d'une recherche adossée à un protocole exigeant. Un questionnement qui laissait s'échapper bien d'autres interrogations

encore, plus personnelles sur ma place en tant que sujet social. Un « entre-soi » qui se révèle bien incommodant.

Et puis il y a eu cette rupture. Plutôt une cassure, entre mon environnement professionnel et mon Soi, pour que l'opération de distanciation enfin s'opère. Trop impliquée, dans un cadre structurel et émotionnel, longtemps « l'enjeu professionnel » a prévalu pour moi sur « l'enjeu recherche ». Il s'en est d'ailleurs fallu de peu que je renonce à cette démarche, décontenancée par ce que cette recherche produisait en moi en termes de remise en questions de valeurs, de chahut d'une représentation professionnelle construite, de remise en cause d'un parcours ; mais aussi en termes d'enjeu, de challenge. Et c'est parce que l'épuisement m'a éloignée un temps de ce quotidien, que j'ai pu l'observer de loin. A l'instar d'une de mes collègues qui se perche spirituellement parfois sur une balançoire pour analyser, diagnostiquer et anticiper ce qu'un quotidien habituel ne lui permet pas de faire, n'ayant pas trouvé cette balançoire c'est dans des eaux troubles que je m'engageais. Et il a fallu couler, perdre cette respiration à laquelle la professionnelle que je suis étais habituée, se noyer dans un trop plein pour faire le vide et y voir plus clair. Et si les profondeurs me laissaient entrevoir d'autres choses, me permettaient un regard extérieur sur mon métier, l'obscurité m'effrayait et j'espérais avoir assez d'air pour remonter à la surface. Et au fur et à mesure que je coulais, que je me distancais physiquement de mon exercice professionnel quotidien, je perdais pied. Je perdais mes repères, au sens de repères historiques, identitaires et représentationnels sur lesquels je m'appuyais pour me guider (Mias, 2014a), j'errais dans cette complexité environnante. Mais c'était une perte de repères pour mieux en construire d'autres. Cette perte a été un gain, celui d'une reconstruction de mon objet de recherche non plus perçu comme une mission professionnelle pour amener des outils dans mon métier et apporter un sens à la pratique professionnelle, mais comme un objet sensible de représentations à même d'alimenter la pensée professionnelle et le champ des représentations professionnelles. « Il semble que la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître fécond ce passage obligé du démêlage de la confusion par une distinction-dissociation, avant une réarticulation-réassociation porteuse de sens » (Mias & Lac, 2012). Cette reconstruction pourrait être celle d'un transfuge désincarné du professionnel, celui du Je en Nous, mais un transfuge inachevé, poreux, nous positionnant dans un « entre-soi » inconfortable.

De nombreux praticiens se sont retrouvés dans cette situation, d'être à la fois dans la sphère professionnelle et dans la sphère recherche. Une situation « du chercheur impliqué dans sa recherche qui doit éviter les pièges tourbillonnaires pour ne pas replonger sans cesse

dans la confusion des rôles et le désordre imposé par cette situation de double implication : le terrain et l'action, la recherche et l'arrêt du temps de l'action dans la mise à distance » (Mias & Lac, 2012). Marie-Pierre Trinquier (1992) ou Christine Mias (1998), sont devenues enseignantes à l'université après ce même parcours, en s'inscrivant dans une démarche de chercheur sur un terrain qu'elles connaissaient de l'intérieur. Il s'agit là d'une richesse dans la compréhension de la situation que ne remet pas en cause la nécessaire objectivité, ce qui nous a pris du temps à accepter. Il a donc été nécessaire pour nous<sup>19</sup> d'opérer un transfuge, de nous imposer la même rigueur au regard de notre objet de recherche mais sans toutefois rejeter tout élément de l'expérience permettant une meilleure compréhension du métier. Etre CPE est donc un avantage pour s'introduire dans le milieu professionnel, pour communiquer sur un objet professionnel, pour comprendre l'implicite, les attitudes, les comportements et les discours. Nous allons préférer donc au terme de « rupture épistémologique » celui de « rigueur épistémologique ». Mais une rigueur, nous ne saurions nous méprendre, qui n'est pas à elle seule gage de scientificité car « ce n'est ni le degré de rigueur, ni le degré de cohérence interne qui permet de juger de la scientificité d'un discours ; d'un certain point de vue, c'est au contraire la modestie du discours scientifique qui le caractérise », et non un discours se prévalant d'être une vérité absolue, proche de l'idéologie (Joshua & Dupin, 1993, cité par Crahay, 2010)

Une dernière raison qui a rendu cette démarche de recherche complexe découle de fait de la seconde, raison relative à notre implication. Elle concerne la construction de cette rigueur épistémologique garante d'une certaine objectivité. Dans la crainte d'introduire des biais dans notre travail, nous avons croisé les regards, habituée à le faire dans notre pratique de CPE. Nous savons que la nature de la relation entretenue avec l'objet de représentation peut activer des éléments de représentations particuliers (normatifs ou fonctionnels), à même de fausser notre regard sur l'objet (Abric, 2007) et donc pour nous notre démarche sur cet objet. Nous présenterons en détail la partie méthodologique plus loin, mais nous croyons utile ici de préciser certains points en lien avec cette rigueur épistémologique. Nous avons tout d'abord validé les différentes étapes de cette recherche par des tiers, des membres de l'équipe de recherche mais aussi des tiers qui sont des personnes extérieures à cette recherche (CPE, enseignant), que ce soit le questionnaire, la procédure de catégorisation sémantique, certains résultats en cours d'analyse. Nous avons aussi multiplié les démarches méthodologiques pour

---

<sup>19</sup> Ici le passage du « je » au « nous » dans le corps du texte n'est pas fortuit.

en faire une triangulation susceptible de ne pas nous induire en erreur (dans le recueil et le traitement des données), et fait de nombreux aller-retours entre cadre théorique, résultats et problématisation, entre problématisation, opérationnalisation et données. La praticienne chercheuse s'est doublée d'un « chercheur bricoleur » selon Denzin & Lincoln (1998, cité par Apostolidis, 2003), cherchant ainsi à mobiliser différents outils pour appréhender la complexité des situations. L'hésitation, le doute et la crainte d'échouer ont pris de la place dans cette démarche de recherche, là où, dans le quotidien aguerri d'une pratique professionnelle, l'expérience aurait offert, comme instinctivement, des réponses multiples face aux situations professionnelles rencontrées. Toute recherche comporte un risque intellectuel, celui d'être réfuté. Ainsi « une entreprise scientifique est une tentative d'objectivation du réel soumise à un certain contrôle empirique et social, ce qui suppose une procédure transparente et méthodique » (Crahay, 2010). En attendant, flottant dans un « entre-soi » en guise de transfuge en cours, cette quête de légitimité se poursuit en s'inscrivant dans une posture épistémologique.

### **3.c. Posture épistémologique, un entre-deux scientifique triangulé**

« La psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société » (Moscovici, 1984). En tant que sujet social, l'individu est aux prises avec son environnement, avec les groupes, avec les normes desquelles il dévie et auxquelles il résiste, ou se conforme. Moscovici ajoute que « la psychologie sociale est la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication ». Les rapports sociaux sont les lieux où se forment au travers de la communication les représentations sociales ou professionnelles, où se testent les idéologies, les croyances et les stéréotypes. Ce n'est pas à proprement parler une opposition entre l'individu et la société, c'est plutôt une co-construction, l'un alimentant l'autre et inversement dans un rapport dialogique. Nous avons fait le choix de nous inscrire dans le domaine de la psychologie sociale, une des disciplines contributives aux Sciences de l'éducation par nature multiréférentielles, et ce dans le champ plus précis des représentations sociales et professionnelles. Cet axe nous relie à l'unité de recherche EFTS (Education, Formation, Travail et Savoirs) et plus précisément à une entrée qui cherche à appréhender des modes de professionnalisations et d'éducatives en lien avec les pratiques et les processus sociocognitifs. La psychologie sociale est à la fois une science qui partage son territoire, ses objets de recherche, avec d'autres sciences, et à la fois une science avec ses particularités. Ses méthodes d'investigation sont multiples et des choix sont

nécessaires sans pour autant aller jusqu'aux « sectarismes épistémologiques et méthodologiques » (De Ketele & Maroy, 2010).

Le regard avec lequel nous allons appréhender notre objet d'étude est un regard spécifique à la psychologie sociale, un regard psychosocial. Moscovici a affirmé la nécessité d'une lecture ternaire des phénomènes individuels et sociaux, des faits et des relations. A la relation sujet-objet se substitue la relation à trois termes : sujet individuel - sujet social - objet (Figure 4). C'est dans la relation à autrui que se construit le sujet. Et c'est dans la similitude à l'endogroupe et la différenciation à l'exogroupe que se construit le sujet social. Le regard triangulé rend compte de l'imbrication d'un individu dans la société, car « pour être isolé, l'individu n'en continue pas moins d'appartenir à un groupe, à une classe sociale » (Moscovici, 1984), appartenance qui transpire au travers de ses valeurs, réactions, décisions, représentations et dans son rapport à l'objet. Cette « tiercéité » refuse la séparation de l'individuel et du collectif, rejetant le dualisme individu-société. Ce rapport à l'objet peut être appréhendé comme dynamique, par l'interaction qui se joue entre le sujet individuel et le sujet social, le sujet social renvoyant à l'alter, soit alter différent, soit alter ego, semblable. Cette perception de l'autre dans le champ social comme un être social immergé dans ses relations à autrui peut alterner entre reconnaissance et comparaison sociale.

Le regard psycho-social est une sorte de déplacement du regard par rapport au champ de la sociologie ou de la psychologie placé dans une conception binaire (sujet-objet), vers une conception ternaire qui lui donne sa spécificité (Moscovici, 1984, comme l'indique son schéma figure 4).

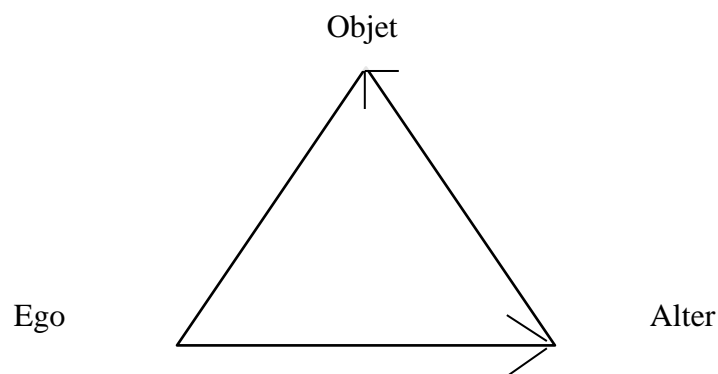


Figure 4: le regard psycho social

« Entre-deux » scientifique, hybridation héritée, mi-sociologique, mi-psychologique, la psychologie sociale n'est pas l'ajout de deux disciplines, elle est belle et bien une discipline à part entière. Refusant la séparation entre psychique et social, questionnant la scission entre



individuel et collectif, « la psychologie sociale analyse et explique des phénomènes qui sont simultanément psychologiques et sociaux » (Moscovici, 1984), car elle analyse les rapports que les individus entretiennent aux objets sociaux. Notre thèse clarifiera le rapport que les CPE entretiennent avec leur métier via l'étude de leurs représentations de ce métier.

Débuter une recherche sous-entend de clarifier sa démarche épistémologique. Il s'agit dans une conception interne d'une « évaluation critique que le chercheur doit appliquer aux démarches de sa propre discipline » (Doront & Parot, 2011). A ce sujet les querelles font loi, opposant démarche inductive et démarche hypothético-déductive, visée herméneutique et visée nomothétique, recherche qualitative et recherche quantitative. Comment se positionner ? Laissant de côté ces oppositions, Moscovici (2013) disait : « J'aimerais que vous gardiez en tête cette image de psychologie sociale, définie comme l'étude de la connaissance sociale, car elle constitue la base de mon travail ». Une chose est certaine, « la visée première de toute recherche scientifique en éducation est de produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité » (Paquay, 2010) qui permettent de rendre la réalité interprétable. Pour cela, il faut comprendre cette réalité. La démarche herméneutique « postule qu'il faut avoir compris le tout pour comprendre les parties ; le tout étant - dans la sphère de l'humain - profondément social c'est-à-dire culturel et historique » (Crahay, 2010). Nous avons fait le choix de la psychologie sociale en tant que discipline contributive, pour construire notre objet de recherche, mais nous avons également fait appel à l'histoire et la sociologie pour le situer socialement. Nous avons repositionné l'objet de recherche dans la complexité de son construit social, tout d'abord par son historicité, son mythe persistant, mais aussi par sa relation aux phénomènes sociaux et sociétaux. Ainsi, l'approche socio-historique de l'objet de recherche a permis de mieux l'appréhender, de sélectionner les informations primordiales à sa compréhension, et l'a ancré dans une réalité sociale actuelle et temporelle qui lui donne sens et le rend plus familier. « Les pensées professionnelles, elles non plus, ne se développent pas indépendamment d'un contexte socio-historique. Elles sont un élément constituant de la pensée sociale et subissent donc les tensions à l'œuvre dans la société » (Ratinaud & Piasser, 2014).

Selon Crahay (2010), les recherches doivent viser la production de modèles d'intelligibilité en vue d'apporter sur les objets de recherche une meilleure compréhension. En ce qui concerne notre étude, il s'agira, dans une temporalité figée, de rendre compte d'un objet de recherche, la représentation du métier de CPE, en phase de mutation ou en tout cas instable du fait de l'actualité qui l'alimente. Mais il nous faudra aussi rendre intelligible le

tout et le particulier ; voir ce qui est commun à cet objet polymorphe, pris dans sa globalité ; et voir ce qui est particulier dans la façon de se le représenter, pris dans ses interstices. Pour ce faire, l'analyse structurale et socio-dynamique nous permettra de mettre en exergue le convergent et le divergent.

Positionné dans un « entre-deux », entre rigueur et pertinence, entre une volonté de produire des schèmes d'intelligibilité du social, déconnectés de toute emprise pratico-pratique et fondés sur des techniques et théories, et une volonté de produire des solutions pour des praticiens confrontés à une réalité complexe et problématique, nous avons à structurer scientifiquement notre propos. C'est alors toute la difficulté pour une praticienne de penser sa recherche comme un chercheur qui ne limite pas ses apports au simple domaine de sa pratique dans un objectif de pertinence socioprofessionnelle comme le conçoit Maren (1995), cité par Crahay (2010), fondement même des critères de validité d'une recherche. « Vouloir mettre la recherche au service exclusif de la pratique, c'est se jeter dans les bras de l'utilitarisme le plus naïf et priver la démarche scientifique -quelle qu'elle soit- de son autonomie et, partant, lui ôter sa fonction de destruction du sens commun et de restructuration novatrice des idées » (Crahay, 2010). Simple dilemme ou grand écart obligatoire pour allier rigueur et pertinence, « c'est peut-être le défi majeur auquel nous sommes constamment confrontés comme chercheurs en éducation » (Paquay, 2010). Réminiscence d'un transfuge que l'on croyait opéré !

Être donc un praticien de l'objet de recherche positionne le chercheur dans une situation qui lui demande sans cesse de se positionner et de se repositionner. De se positionner tout d'abord car la recherche n'est pas neutre, elle est informante. Sur son Soi, sur son Soi professionnel et sur son Soi futur ou son « entre-soi » lorsque qu'il est question d'une évolution personnelle et professionnelle. Positionnée dans cet « entre soi », finalement c'est une posture connue par une praticienne située dans un métier de l'« entre deux » ! Laissons de côté ces digressions pour se recentrer sur cette posture épistémologique qui doit aussi informer, produire avec rigueur et ne pas se laisser immerger dans le quotidien. Aussi la démarche méthodologique voulue ici a exclu toute observation in situ de l'objet de recherche. Et ce pour plusieurs raisons.

La première, et la plus importante, c'est que certes l'observation participante, en partageant de l'intérieur la condition humaine des sujets qu'il observe et en vivant les mêmes situations ou problèmes qu'eux, permet au chercheur de mieux comprendre le monde social qu'il étudie (Lessard-Herbert, 1997, cité par Crahay, 2010). Mais notre objet de recherche, le

métier de CPE, est un métier de la relation humaine où plusieurs protagonistes sont déjà à l'œuvre et rendent, du fait des interrelations et des objectifs éducatifs de cette interrelation, la situation complexe et porteuse d'enjeu. Un tiers présent aurait d'autant plus complexifié la situation et rendu incertain l'enjeu premier de la situation éducative, partant du principe que dans toute recherche qualitative le chercheur, autant que les participants du milieu qu'il étudie et avec lesquels il communique, participent au processus de construction des connaissances (Jodelet, 2003). D'autant plus que ce tiers est un tiers professionnel, un membre du groupe qui connaît les implicites des conduites et des procédures (Coulon, 1987), qui, même s'il ne vient que pour observer et non évaluer, détient pour le sujet observé des savoirs expérientiels qui lui permettent de mieux comprendre la situation mais aussi de mieux la juger. Ainsi le sujet observé peut, dans sa pratique, tenir compte de ce regard expérientiel, et de ce fait ne pas se comporter de la même manière qu'il l'aurait fait s'il n'était pas observé par ce tiers précisément. Il pourrait très bien, dans la représentation qu'il se fait de la situation (d'interrelation avec enjeu éducatif), se faire une représentation du partenaire (l'observateur, tiers professionnel) en tant que juge et évaluateur qui l'amène à modifier sa pratique. Toute observation étant une observation participante du simple fait de la présence d'un tiers dans la situation observée, toute observation par un tiers professionnel l'est d'autant plus. Aussi nous ne souhaitons pas nous immiscer sur le terrain postulant que notre présence pourrait induire des comportements dans le cadre d'une co-construction de la situation d'échange dans les métiers de l'humain (Bodergat & Buznic-Bourgeat, 2015).

La deuxième renvoie à notre propre propension à garder toute l'objectivité nécessaire à l'observation in situ. Si les partenaires, par la représentation sociale qu'ils pourraient avoir dans la situation vécue de l'observateur, pourraient être amenés à modifier leurs propres pratiques, qu'en est-il de notre propre représentation de la situation et du partenaire qui pourrait nous amener à fausser notre regard ? C. Mias, dans sa recherche sur l'implication professionnelle dans le travail social, a choisi un terrain dans une association concurrente pour « neutraliser une trop forte 'symbiose' avec le milieu », sachant qu'elle aurait déjà à résister « à la tentation d'aller chercher des réponses travesties du seul désir du chercheur » (Mias, 1998).

Notre recherche, limitée dans le temps et les contraintes professionnelles qui amènent de fait une troisième raison au choix qui a été le nôtre de ne pas aller sur le terrain, ne peut avoir la prétention d'élucider cette question sur notre propre subjectivité. Nous avons donc préféré circonscrire cette dernière par une mise à distance géographique de l'objet de

recherche. A la place de cette observation participante, nous avons préféré une démarche par questionnaire, délocalisant ce regard expérientiel via des techniques de recueil, et de traitement des données, informatisées et anonymées ; démarche qui par ailleurs ne dédouane pas d'une analyse de l'implication que nous avons présentée plus haut.

La démarche descriptive, nomothétique, de notre recherche nous permet de comprendre et d'expliquer<sup>20</sup> l'objet de recherche qui est le nôtre dans la situation dans laquelle il est étudié. Il s'agit ici d'une recherche qui vise à vérifier des hypothèses émises *a priori*. Pourtant cette démarche descriptive et explicative concernant l'étude structurale d'une représentation n'est pas dénuée d'une visée compréhensive, car nous espérons *in fine* être en capacité de mieux comprendre notre objet inscrit dans une pensée professionnelle.

Dans notre recherche, l'articulation entre explication et compréhension s'appuie notamment sur une démarche méthodologique de triangulation. Celle-ci est « avant tout une stratégie inductive de recherche (partir d'un phénomène particulier et observé sur le terrain pour le décrire et le comprendre) se donnant pour objectif général de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement sur les plans théorique, méthodologique et/ou de production des données » (Apostolidis, 2006). Plusieurs formes de triangulation ont été distinguées par Denzin (1978, cité par Apostolidis, 2006) : une triangulation des données (différentes sources), du chercheur (plusieurs chercheurs), des théories et des méthodes. Plus récemment, une triangulation interdisciplinaire s'est rajoutée. « Il est clair que pour montrer l'intérêt scientifique de l'étude des contenus représentationnels et pour concevoir des dispositifs variés et adaptés pour les analyser, l'application de la triangulation constitue une démarche potentiellement féconde et transposable. D'autant qu'elle paraît également appropriée à la spécificité épistémologique de la théorie des représentations sociales », car la triangulation offre un cadre pour penser la pluri-méthodologie nécessaire à l'étude des représentations sociales et amène de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur à la recherche (Apostolidis, 2006). Nous tenterons d'appliquer à notre recherche une triangulation des données (documents règlementaires, productions scientifiques, entretiens, questions ouvertes et fermées par questionnaire), et une triangulation méthodologique (analyse unidimensionnelle, bidimensionnelle, multidimensionnelle et analyse de contenu discursif). Nous ne pouvons caractériser de triangulation interdisciplinaire l'approche socio-historique de notre premier chapitre.

---

<sup>20</sup> Explicative ne renvoie pas à une explication de type causal (recherche des causes expliquant un effet) mais à une proposition d'intelligibilité concernant les faits étudiés.

Après avoir extériorisé notre objet de recherche tout en gardant l'intériorité suffisante à la compréhension de cet objet, et après avoir également effectué notre travail sur nous-même pour nous positionner, il nous faut continuer ce cheminement dans la construction de notre objet professionnel en objet de recherche. Pour ce faire « l'objet se construit dans l'articulation entre les trois faces qui le composent : la question de terrain, la problématisation scientifique et la méthodologie convoquée » (Mias & Lac, 2012) afin de le désengluer de son terrain. La problématisation est le dernier point de ce chapitre qui clôt le cadre conceptuel dans lequel nous nous inscrivons. Quant à la méthodologie mobilisée pour notre démarche, elle sera exposée dans notre prochain chapitre qui nous permettra plus avant d'apporter des informations sur l'opérationnalisation de notre conceptualisation.

### **3.d. Problématique de recherche : un cœur pour un corps, une représentation professionnelle pour une pensée professionnelle**

A quelle question souhaitons-nous répondre ? Souvent isolé, peu cadré par une prescription, mais aussi impacté par le contexte et le relationnel parfois sous tension, le métier de CPE a évolué entre une identité assignée, héritée et construite, et une formation à haute visée réflexive. « Multitâche » (Roussel, 2004), « administratif » et « organisateur » plutôt que pédagogue (Barthélémy, 2004a), conseiller de la communauté éducative (prescription), « médiateur » (Condette, 2013), praticien réflexif et expert de la question éducative (prescription), « surgé » (Focquenoy-Simonnet, 2013), « technicien de la loi » (Rémy & al., 2002),...un melting-pot succinct de tout ce que peut être, ou pas, un CPE. Les pratiques sont variées et dépendent du contexte d'exercice (Cadet & al., 2007a, Condette, 2014). Aussi, la première question pourrait être : qui peut aujourd'hui définir le métier de CPE, les valeurs importantes qui lui sont liées et les tâches quotidiennes qu'il remplit ? Un CPE est lui-même en difficulté pour répondre à un tel exercice. Ses partenaires, les usagers ont une représentation du métier de CPE (Bardy & Viguié, 1999, Espesso, 2000, Carlier, 2015), mais qu'en est-il des premiers concernés ? Nous avons vu que la représentation professionnelle du métier de CPE avait peu été investie par la recherche (Condette, 2014). Aussi nous pourrions nous demander quelle représentation professionnelle les CPE, eux-mêmes, se font de leur métier ? Quels éléments représentationnels saillants peuvent être mis au jour à propos de cet objet de recherche : le métier de CPE ? Nous pourrions par là même nous demander si tout compte fait, avec un contexte variant et un relationnel qui conditionnent les situations de travail amenant à des pratiques variées, les CPE ont une

représentation professionnelle identique de leur métier ? Ou tout du moins, s'il y a des éléments consensuels dans cette représentation professionnelle du métier de CPE liés aux aspects normatifs du métier ? En effet, structure bi-dimensionnelle, une représentation sociale ou professionnelle présente des éléments absolus, normatifs dans son noyau central, et des éléments conditionnels, fonctionnels dans sa périphérie.

**Postulat 1 :**

*Nous postulons dans un premier temps qu'il existe effectivement un cœur de métier, une représentation professionnelle du métier consensuelle, des éléments centraux, inconditionnels, qui fédèrent ce corps professionnel et le guident au quotidien.*

**Hypothèses 1 :**

- **H1.a.** *A propos du métier de CPE, il existe des éléments représentationnels centraux, normatifs. Ces éléments traduiront deux fonctions au moins du métier de CPE contenues dans son titre, celle de conseil et celle éducative.*
  - *Vérification de cette hypothèse par Analyse Prototypique complétée par le Test d'Indépendance au Contexte.*
- **H1.b.** *Les éléments centraux et périphériques sont structurés et organisés entre eux. Les éléments centraux fédèrent les autres éléments représentationnels.*
  - *Vérification de cette hypothèse par Analyse de Similitude.*

Malgré ce postulat d'existence d'éléments fédérateurs, nous savons également que le métier de CPE est caractérisé par son polymorphisme. Par ailleurs, « les représentations professionnelles, toujours spécifiques à un contexte professionnel, sont des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle et organisées en un champ structuré présentant une signification globale » (Bataille et al., 1997). Si une population peut avoir pour un objet une même représentation sociale ou professionnelle, elle peut aussi avoir « pour des raisons circonstancielles (notamment, les pratiques individuelles), des schèmes périphériques inégalement activés - d'où des discours différents » (Flament, 1989). Le système périphérique est le lieu des schèmes conditionnels en lien avec des différences interindividuelles et des pratiques contextualisées. Que disent alors ces CPE de leurs pratiques et de leur contexte ? Est-ce que celui-ci est réellement déterminant dans le type de pratique mis en œuvre ? Pouvons-nous constater des discours relatant des pratiques diversifiées en fonction de la représentation de la situation dans laquelle le sujet est inséré ? Ces pratiques sont-elles en lien

avec les quatre représentations (représentation de soi, des partenaires, de la tâche et du contexte) qui participent de la représentation de la situation telle que définie par Abric? Peut-on alors constater au travers de ces pratiques diversifiées, une multiplicité de prises de position et d'ancrages particuliers caractérisés par les éléments représentationnels mis au jour? Ces éléments représentationnels permettent-ils d'inférer des principes organisateurs les sous-tendant?

### **Postulat 2 :**

*Ainsi nous postulons que certaines prises de position peuvent être associées à des pratiques divergentes, contextualisées, mettant en exergue des tendances représentationnelles, en lien avec la périphérie du système représentationnel.*

### **Hypothèses 2 :**

- **H2.a.** *A propos du métier de CPE, il existe des tendances de pratique diversifiées.*
- **H2.b.** *A chaque tendance de pratique correspondent des éléments représentationnels et contextuels spécifiques (associés statistiquement à chaque tendance).*
  - *Vérification de cette hypothèse par Classification Hiérarchique Descendante (CDH) et tris croisés.*
- **H2.c.** *Ces éléments participent de la périphérie de la représentation professionnelle.*
  - *Vérification de cette hypothèse par Analyse de Similitude.*

L'attitude peut-elle orienter ces prises de position? L'attitude, qui est une dimension de la représentation sociale, est sollicitée en ce sens qu'« on représente quelque chose uniquement après avoir pris position et en fonction de la position prise » (Moscovici, 1961). L'attitude participe des prises de position selon Doise. Puisqu'elle est une dimension des représentations sociales, comment l'attitude permet-elle de rendre compte de prises de position professionnelles dans un contexte d'exercice spécifique? Est-ce que la représentation de soi en lien avec l'objet, ou celle de l'objet lui-même, peut rendre compte d'une orientation plus ou moins positive de l'attitude face au métier?

### **Postulat 3 :**

*Nous postulons que les prises de position associées à des pratiques diversifiées sont corrélées à des tendances attitudinales.*

### **Hypothèses 3 :**

- **H3.a.** *Différentes tendances attitudinales existent à l'endroit du métier de CPE. Elles peuvent traduire des évaluations positives, négatives ou mitigées de ce métier.*
  - *Vérification de cette hypothèse par Classification Hiérarchique Descendante (CHD).*
- **H3.b.** *Chaque tendance de pratique sera liée statistiquement à une tendance attitudinale.*
  - *Vérification par Classification Hiérarchique Descendante (CHD).*

Notre objet de recherche étant polymorphe, porteur d'enjeu et de dynamique sociale, objet de communication, il est de ce fait un objet de représentation sociale, et plus précisément un objet de représentation professionnelle, car il répond aux critères retenus par Moliner (1996). Notre recherche documentaire nous a permis de mettre en exergue de nombreuses oppositions : entre le travail prescrit et le travail réel, entre le travail réalisé et le travail idéal ou idéalisé. Les sollicitations en tout genre renvoient aux CPE une représentation professionnelle, ou une identité professionnelle, qui n'est pas toujours en adéquation avec la leur. Une situation « qui nécessite une réaffirmation identitaire quasi permanente » (Auvray, 2015). Cette construction identitaire, dynamique et inachevée, dans l'interaction sujet-environnement (Piaser, 2014) renvoie-t-elle à des tensions, dans ce métier de la relation humaine et de la communication avec les partenaires?

Puisque le CPE passe par une construction de son identité en trois temps (Cadet & al., 2007b), de l'assignation d'une identité professionnelle par défaut à une construction positive de l'identité qui fait suite à un temps de refus de certaines tâches, que peuvent nous dire les CPE de l'évolution de leur pratique ou de leur représentation professionnelle depuis qu'ils exercent ? Est-ce que, de ce fait, ce dernier temps de construction d'une identité professionnelle positive correspond à l'exercice d'un travail idéal, aboutissement qui semblerait logique d'une construction positive de l'identité professionnelle ? Cette construction identitaire prend du temps, elle ne s'arrête pas à la seule année de formation en ESPE. Alors sur quoi s'appuient les CPE pour la construire ? Est-ce qu'elle s'élabore via un processus de professionnalisation qui aboutit à « la constitution de représentations



professionnellement contextualisées entretenant un rapport étroit avec un système de représentation sociale active par ailleurs mais toujours présent » (Bataille et al., 1997) ? Avec l'analyse des éléments représentationnels de notre questionnaire, est-ce qu'un processus de professionnalisation peut s'exprimer avec cette profession particulière : une professionnalisation-profession, une professionnalisation-efficacité (Wittorski & Roquet, 2013) ?

Par ailleurs, nous avons dans le premier chapitre mis au jour une triple représentation du métier de CPE : une représentation sociale (RS), une représentation institutionnelle (RI), une représentation professionnelle (RP). La première, support des deux autres, correspond aux représentations sociales des sujets sociaux ou groupes sociaux. En ce sens, ces représentations ne sont pas professionnelles, car celles-ci sont construites au cours de l'activité par opposition aux « représentations sociales (non professionnelles) que peuvent avoir formé de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels » (Bataille, 2000). La seconde, institutionnelle, est une représentation prescriptive, normative. Il s'agit d'une représentation du métier tel qu'il doit être, de façon parfois idéalisée, par l'institution qui fixe le cadre légal d'exercice. Enfin, la représentation professionnelle est celle qui est partagée par les membres d'une même profession, à la fois produit et processus, elle permet la communication et les prises de position. Son caractère fonctionnel, basé sur des savoirs expérientiels, lui permet de guider les pratiques ou d'être modifiée par elles. Comment ces trois représentations sont-elles imbriquées ? Sont-elles structurellement coordonnées, incorporées les unes dans les autres dans un système représentationnel chapeauté par les représentations sociales ? Quel système de pensée professionnelle peut à ce jour faire coexister ces différents ordres de représentations (RS, RI, RP), rendant compte des différentes tensions et processus évoqués plus haut ?

### ***Modélisation de la pensée professionnelle d'un corps de métier : les CPE :***

*Pouvons-nous transposer ou compléter le système de représentation professionnelle existant à ce jour (Bataille & Piasser, 2011) au cas des CPE ? C'est ce que nous essaierons de voir au terme de notre travail. Ceci constituera un essai de modélisation du rapport entre représentations professionnelles (RP)/ représentations sociales (RS)/ représentations institutionnelles (RI).*

Chaque postulat donne lieu à des hypothèses d'existence que nous venons de préciser et qu'il conviendra ensuite de vérifier dans la discussion finale. Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie appliquée à notre recherche.

## SYNTHESE

Au terme de ce second chapitre, nous avons posé le cadre conceptuel dans lequel nous sommes inscrite pour aborder notre objet de recherche, le métier de CPE, en tant qu'objet de représentation, ceci au travers des représentations professionnelles que peuvent s'en faire les CPE. « Il y a élaboration de représentation quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe » (Moliner, 1996). Le métier de CPE remplissant les critères d'un objet de représentation professionnelle, nous avons défini notre cadre conceptuel, notre entrée théorique, ancrés dans le champ de la psychologie sociale, colorée par son interdisciplinarité originelle, et qui traite des individus et des groupes. Cette discipline contributive des Sciences de l'éducation, caractérisée par un regard ternaire (Moscovici, 1984), s'appuie sur la théorie des représentations sociales dont les représentations professionnelles sont une particularité et qui sont partagées par les membres d'une même profession à propos d'un objet appartenant à une profession particulière (Piasser, 2014). Ensemble organisé d'informations, de croyances et d'opinions, la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989).

Porteuses de sens, utiles pour l'action et la justification des choix, éléments de cohésion groupale, les représentations sociales se tissent dans les rapports de communication. « Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de la vision du monde » (Abric, 2003a). Cette théorie sur les représentations sociales se développe dans l'étude de ces dernières, tant au niveau de leur contenu que de leur structure, de leur organisation hiérarchique qui donne sens à la représentation. L'approche structurale, alimentée par une conception bi-dimensionnelle de la structure de la représentation, conçoit la représentation sociale organisée autour d'un noyau central, prescriptif et normatif dont les éléments sont non conditionnels. Ces derniers s'articulent à des éléments périphériques, fonctionnels et conditionnels et fédèrent l'ensemble du contenu représentationnel de la représentation sociale étudiée.

L'étude socio-dynamique des représentations professionnelles permet quant à elle de mettre à jour des éléments représentationnels divergents s'associant à des ancrages contextuels particuliers. Par cette étude, nous essaierons de décrire, d'expliquer (voire de comprendre) comment s'organise la représentation professionnelle du métier de CPE chez ces derniers, et ce qu'elle spécifie de ce métier. Intégrées dans le modèle de pensée professionnelle qui nous permettra de faire un lien avec le processus de professionnalisation et d'investir l'interdépendance entre représentations et pratiques (Ratinaud & Piasser, 2014), les représentations professionnelles seront questionnées au regard des réponses recueillies via un questionnaire opérationnalisant les trois dimensions d'une représentation sociale : l'attitude, l'information et le champ représentationnel.

Au terme d'un regard critique sur notre processus de distanciation à l'objet et notre propre démarche épistémologique, notre troisième chapitre va maintenant nous permettre de présenter le cadre méthodologique qui opérationnalise les éléments de problématique et qui repose sur une triangulation des données au travers différentes sources, complétée par une triangulation méthodologique (Apostolidis, 2006). Dans un premier temps, nous présenterons les méthodes de recueil et d'analyse permettant de montrer comment sont organisées et hiérarchisées les représentations professionnelles. Dans un deuxième temps, nous détaillerons les analyses statistiques essentielles pour traiter les données recueillies. Et enfin, nous expliciterons le cadre opératoire retenu pour le recueil de données, et notamment notre outil d'enquête. Nous verrons comment le questionnaire a été élaboré, en prenant en considération les entretiens exploratoires, tout en interrogeant les différentes dimensions d'une représentation sociale, pour nous permettre de tester la validité de nos hypothèses. Nous préciserons les critères de représentativité et les modalités de sa passation.

**CHAPITRE 3 :**  
**Opérationnalisation et cadre méthodologique, une démarche**  
**pour chercher et trouver**



## **CHAPITRE 3 : Opérationnalisation et cadre méthodologique, une démarche pour chercher et trouver.**

En tout premier lieu, rappelons que cette recherche s'est ancrée en Sciences de l'éducation, discipline plurielle, dans un cadre théorique psycho-social. Notre cadre opératoire s'est porté sur une approche structurale et socio-dynamique de la représentation professionnelle du métier de CPE avec différents types d'analyses (analyse prototypique, analyse de similitude, analyses de classifications hiérarchiques, analyses factorielles). Pour accéder à l'intégralité d'une représentation sociale, il est nécessaire de « se fonder sur une approche pluri-méthodologique » (Abric, 2003a). Nous avons donc ainsi souhaité trianguler notre démarche, « en tant que cadre pour penser la pluri-méthodologie dans l'étude des représentations sociales », tant au niveau du recueil des données (textes règlementaires et travaux scientifiques, recueil de données par entretiens exploratoires, par questionnaire à questions ouvertes et questions fermées) qu'au niveau de leur traitement (analyse statistique uni-dimensionnelle, bi-dimensionnelle et multi-dimensionnelle, analyse de contenu) (Apostolidis, 2003). La triangulation est une technique de recherche reposant sur un principe de validation des résultats par la combinaison de différentes méthodes (Apostolidis, 2003). Nous présenterons donc ici les différentes étapes méthodologiques adossées aux outils que nous utiliserons. Dans un premier temps, nous expliciterons la technique de recueil de contenu afin d'extraire les éléments qui structurent la représentation professionnelle de notre objet. Dans un second temps, nous détaillerons les techniques d'analyses statistiques et multidimensionnelles qui nous permettront, notamment, de dégager les principes organisateurs de prises de position particulières. Enfin, dans un troisième temps, nous présenterons l'outil formalisé, le questionnaire, permettant l'opérationnalisation des éléments de notre problématique.

### **1. Le recueil et l'analyse du contenu d'une représentation sociale**

L'approche structurale, telle que la décrit Abric (2003b), est une approche qui permet d'étudier une représentation sociale mais qui « doit nécessairement prendre en compte ses deux composantes : son contenu et sa structure ». En effet, le contenu ne suffit pas à étudier une représentation sociale, c'est l'organisation du contenu qui lui donne sens. Cette approche vise à mettre en exergue prioritairement une des composantes de cette structure, à savoir le noyau central de la représentation sociale. Ce dernier, constitué de peu d'éléments, donne à la

représentation sociale sa signification (fonction génératrice) et hiérarchise les éléments constitutifs de la représentation sociale entre eux (fonction organisatrice) (Abric, 2003a).

### **1.a. Evocation libre et hiérarchisée**

Pour mettre à jour le contenu de la représentation sociale, dans un premier temps, on procède au recueil de données au travers d'une évocation libre. Celle-ci « permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives (...) [et] d'accéder aux noyaux figuratifs de la représentation » (Abric, 2003a). On fait exprimer au sujet, à partir d'un terme inducteur, une association de mots qui lui viennent à l'esprit<sup>21</sup>. Cette technique d'association de mots à un mot inducteur a un caractère spontané et permet d'accéder plus facilement aux éléments représentationnels au travers de l'univers sémantique propre à la représentation étudiée (Abric, 2003a). Elle permet, sur une population donnée, de disposer de deux indicateurs de hiérarchie : la fréquence d'un item et son rang d'apparition. Le premier indicateur, la fréquence (ou saillance), renvoie à une hiérarchie quantitative des termes majoritaires ou minoritaires. C'est un critère d'importance, dans une dimension collective correspondant à l'ensemble de la population. Autrement dit, c'est le nombre de fois où un mot a été énoncé sur 100% de la population. Il s'agit donc d'un niveau de partage d'un item par un même groupe, une même population. Le deuxième critère renvoie à une hiérarchie qualitative cette fois qui est l'importance ou la moindre importance accordée à un item par les sujets, autrement dit le rang moyen d'apparition d'un item, le transformant en critère de signification (Vergès, 1994). En effet, partant du postulat qu'un élément central est probablement fortement verbalisé par les sujets, la fréquence (ou saillance) devient « un indicateur de centralité à condition de la compléter par une information plus qualitative, ici l'importance que le sujet lui accorde » (Abric, 2003b).

Avec ce deuxième critère, on demande à chaque sujet de hiérarchiser ses choix en termes de rang 1, 2 ou 3. Pour Abric, il est nécessaire de demander aux sujets de classer leur propre production car on ne peut prétendre que dans une « énonciation libre, les mots, les idées les plus importantes, seraient énoncés les premiers » (Abric, 2003a). Aussi au critère de « rang d'apparition » Abric lui substitue celui de « rang d'importance », issu du classement de la production discursive par le sujet lui-même. Ce dernier est invité à hiérarchiser sa propre

---

<sup>21</sup> Par exemple demander les trois mots venant rapidement à l'esprit lorsqu'on évoque le stimulus « métier de CPE ».

production en fonction de l'importance qu'il accorde à chaque item, ce qui leur confèrera un score d'importance.

Repérer la saillance d'un élément consiste à comptabiliser sa fréquence d'énonciation ou d'apparition. Mais il est parfois nécessaire d'opérer un traitement sur ce contenu discursif récolté, en effectuant une analyse de ce contenu, afin d'optimiser les résultats d'une évocation libre et hiérarchisée qui peut s'avérer importante. Cette technique d'analyse s'appuie « sur une ou un ensemble de techniques, complémentaires ou indépendantes, qui consiste à simplifier, expliciter, systématiser, éventuellement numériser, et par conséquent décrire et interpréter, une ou un ensemble de communications » (Bardin, 2003). Le but recherché est donc ici de catégoriser les éléments discursifs pour pouvoir les analyser et les interpréter.

Pour cela, afin de structurer les significations patentes, une décomposition en catégories lexicales, se basant sur la signification du mot, peut être réalisé par étape, suivant l'exemple de Vergès dans son étude sur la banque (Vergès, 1992). Cette catégorisation, « activité structurante du réel (...) est une procédure cognitive permettant d'opérer des classements d'objets à partir de propriétés communes, la finalité étant la construction d'ensembles distincts et dans l'idéal clairement délimité » (Bardin, 2003). Classés et rangés, les mots dévoilent alors l'ossature du corpus discursif. Le traitement de ce corpus, qui aura été provoqué pour les besoins de la connaissance sur l'objet de représentation via le recueil de l'évocation libre et hiérarchisée, se déroulera en trois phases. La première étape utilise la technique de la lemmatisation. Elle consiste à regrouper les occurrences d'un texte sous des adresses lexicales, en prenant en compte les mots ou unités linguistiques sécables. La deuxième étape consiste à alimenter ces catégories sémantiques avec la technique de synonymie. Elle consiste à rechercher les relations de sens identique entre les mots. Ce corpus, organisé et découpé, produit alors un ensemble brut qui correspond à une grille catégorielle à l'intérieur de laquelle les mots pourront y être rangés en fonction de leur fréquence et ordre d'occurrence. Ils alimenteront chacune des catégories créées. C'est ce corpus préparé qui peut enfin être soumis au traitement de données pour la troisième phase, l'analyse prototypique.

### **1.b. Procédure d'analyse prototypique**

Dans un second temps, pour comprendre comment s'organise une représentation sociale et émettre des hypothèses sur la centralité de certains éléments, on procède avec le corpus préparé à une analyse prototypique. Cette analyse, initiée par Vergès en 1992, repose sur un principe de prototypicalité qui croise deux critères: la fréquence d'apparition d'un item et son



« rang d'apparition ». Le rang d'apparition revêt toute son importance dans cette analyse prototypique car selon Vergès (1994) ce serait « un critère individuel de signification » fondé sur le postulat que les items les plus rapidement disponibles, et donc cités en premier, chez les sujets feraient partie de la zone centrale de la représentation. Ce dernier critère, comme nous l'avons vu plus haut, Abric le remplace par « le rang d'importance », hiérarchisation par le sujet des items produits lors de l'évocation libre. On croise alors une propriété quantitative (la saillance) et une propriété qualitative traduite sous forme numérique (le rang moyen signifiant l'importance accordée à l'item)

Pour analyser les données correspondantes à chaque mot cité par les sujets, on effectue différents calculs comme suit :

- Avant toute chose, on calcule pour un item donné le score de chaque rang d'importance de cet item, ceci en multipliant chaque fréquence d'apparition du terme par le rang d'importance qui lui correspond et que l'on assimile à un nombre de points comme suit (ex : rang 1= 1 point, rang 2= 2 points, ...). Exemple : concernant des rangs et des fréquences que les sujets auraient attribués à une catégorie baptisée « autorité » cela donnerait (Tableau 1) :

	Rang d'importance	Fréquence	Score des rangs
autorité	1	4	(4x1=) 4
autorité	2	7	(7x2=) 14
autorité	3	8	(3x8=) 24

Tableau 1 : calcul des scores de rangs pour un item ou catégorie donnée

- Il faut ensuite calculer pour chaque item (ou catégorie) son *rang moyen* en divisant la somme des scores de rangs par la somme des fréquences d'apparition du terme (ou de la catégorie) considérés. Pour la catégorie « autorité » de notre exemple  $[(4x1)+(7x2)+(8x3)]/19= 2.21$ , soit un rang moyen pour cette catégorie de 2.21 (Tableau 2).
- On procède ensuite au calcul de la *fréquence moyenne* qui consiste à faire la somme des fréquences du terme (le nombre de fois où il a été cité) puis à le diviser par le nombre de catégories retenues. Dans notre exemple qui suit (Tableau 2), pour des rangs et fréquences que les sujets auraient attribué fictivement à deux catégories « autorité » et « bienveillance », la fréquence moyenne serait :  $(19+12= 27)$ , divisé par le nombre de catégories ici 2 soit :  $27/2=13.5$ . La fréquence moyenne (ou seuil de fréquence) pour notre exemple est

13.5, c'est un seuil qui permettra ainsi de considérer si une fréquence d'apparition d'un item donné est forte ou faible.

	Rang d'importance	Fréquence	Score des rangs
autorité	1	4	4
autorité	2	7	14
autorité	3	8	24
		Fréquence (4+7+8=) 19	Rang moyen (4+14+24/19=) 2.21
bienveillance	1	5	5
bienveillance	2	3	6
bienveillance	3	4	12
		Fréquence (5+3+4=) 12	Rang moyen (5+6+12/12=) 1.91

Tableau 2 : calcul des rangs moyens et fréquences moyennes

- Enfin, pour connaître la valeur du rang moyen des rangs moyens permettant de catégoriser chaque item en item à rang fort ou item à rang faible, on divise la somme des rangs moyens des items, ou des regroupements d'items en catégories, par le nombre total de ces termes (ou catégories). Soit dans notre exemple avec 2 catégories « autorité » et « bienveillance »  $[(2.21+1.91)]/2= 2.06$ . Le rang moyen des rangs moyens (seuil) est 2.06, c'est un seuil qui permettra de considérer si un terme est important ou moins important au regard de son rang moyen.

Une fois ces calculs effectués, on peut alors croiser dans un tableau prototypique les deux renseignements importants pour chaque item, sa saillance (ou fréquence) et son importance en terme de rang, et renseigner un tableau à quatre cases, délimitées par les valeurs « seuil » (Tableau 3). Les items qui ont un rang moyen inférieur à la valeur seuil (dans l'exemple qui précède 2.06) sont donc considérés comme des items à rang fort (se rapprochant du rang 1), donc ayant une forte importance. A l'inverse les items ayant un rang moyen supérieur ou égal au seuil sont considérés à rang faible, donc ayant une importance plus faible dans la représentation sociale de l'objet (Moliner & al., 2002). On répartit également les items de part et d'autre du seuil de la fréquence moyenne.

		RANGS		
		<i>Rang moyen</i> ↓		
FREQUENCES	<i>Fréquence moyenne</i> →		Importance forte <rang moyen	Faible importance > ou =rang moyen
		Fréquence forte >ou= fréquence moyenne	<b>CASE 1</b> Zone noyau central	<b>CASE 2</b> 1 <sup>ère</sup> périphérie
		Faible fréquence < fréquence moyenne	<b>CASE 3</b> 1 <sup>ère</sup> périphérie <i>Éléments contrastés</i>	<b>CASE 4</b> 2 <sup>ème</sup> périphérie

Tableau 3 : Analyse des évocations libres et hiérarchisées

Dans ce tableau, la case 4 représente les éléments de la 2<sup>ème</sup> périphérie du champ représentationnel qui sont les moins importants et qui ont peu de poids dans la représentation de l'objet. Les cases 2 et 3 représentent les éléments de la 1<sup>ère</sup> périphérie de la représentation sociale. L'ensemble de ces trois cases représente le système périphérique, et constituent en quelque sorte le bouclier du noyau central, la zone tampon (Flament, 1999). Rappelons ici que ces éléments périphériques sont des schèmes conditionnels (Flament, 1994a), des éléments contextualisés en lien avec les pratiques. Les deux cases 2 et 3 donnent des éléments contradictoires en termes de saillance, et expriment ainsi une ambiguïté (Vergès, 1994). En effet, les items de la case 2, particulièrement, sont les éléments représentationnels qui ont une fréquence élevée mais une importance faible. Cette zone 2 présenterait donc des éléments saillants (fréquence élevée) susceptibles d'interagir avec les éléments centraux pour donner une nouvelle représentation sociale (Moliner et al., 2002). Selon Vergès, cette case 2, tout comme la case 3, est une zone potentiellement déséquilibrante, source possible de changement de la représentation. Les items de la case 3, quant à eux, sont les items associés à l'objet qui ont un rang d'apparition important mais avec une fréquence faible, à l'opposé donc de la zone 2. Cette zone 3 regroupe en fait des items choisis par peu de sujets (fréquence faible) mais auxquels ces derniers accordent une grande importance. Cette case 3, zone d'éléments contrastés, « peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau serait constitué par l'élément (ou les éléments) présents dans cette case, en sus du noyau central repéré dans la case 1 » (Abric, 2003a). La case 1, enfin, regrouperait sans doute les termes du noyau central de la

représentation car classés en premiers et cités fréquemment, ce qu'il conviendra ensuite de vérifier. Les items qui sont ici présents ne sont certes pas tous centraux mais « le noyau central se trouve dans cette case » (Abric, 2003a).

Cette procédure nous permet ainsi un repérage des éléments centraux de la représentation, mais sans en avoir pourtant la certitude. C'est une hypothèse du contenu organisé d'une représentation sociale, mais ce n'est qu'une première étape qu'il faut encore valider.

### **1.c. Contrôle de la centralité des éléments de la structure représentationnelle**

Pour valider les résultats d'une analyse prototypique dégagant le noyau central d'une représentation sociale et valider la centralité des éléments constitutifs de la zone centrale, il existe plusieurs méthodes (Moscovici & Buschini, 2003) : la MEC, méthode ISA, la méthode du TIC, que nous allons tour à tour présenter ci-dessous. Mais nous indiquons d'ores et déjà que c'est la méthode du TIC que nous avons retenue.

La MEC, technique de Mise En Cause, élaborée par Moliner en 1994 lors d'une étude portant sur la représentation sociale de l'entreprise chez les étudiants, est fondée sur le fait qu'un élément central n'est pas négociable. Elle s'appuie sur un principe de réfutation, et de double négation parfois cognitivement complexe pour les sujets, telle que la mise en cause d'un élément central entraîne une modification de la représentation. Cette méthode est bâtie sur trois étapes. Tout d'abord, on propose aux sujets un texte assez vague qui décrit l'objet de représentation sans le nommer. Ensuite, on donne une indication supplémentaire incorporant un item dont on veut vérifier la centralité. Enfin, on demande aux sujets de se positionner par rapport à l'objet de représentation si celui-ci ne possède pas les caractéristiques de l'item dont on veut tester la centralité.

La méthode ISA, Induction par Scénario Ambigu, est fondée sur le fait qu'« une représentation est un processus actif de la construction de la réalité » (Abric, 2003b). Introduite par Moliner, elle se décompose en cinq étapes. Les sujets rédigent dans un premier temps un texte sur leur représentation de l'objet d'étude, qui pointe les items liés à cet objet d'étude. Un scénario ambigu est alors élaboré par le chercheur sans faire référence à l'objet d'étude ni même aux items pointés par les sujets. On présente ce scénario ambigu aux sujets en concluant soit que le sujet du scénario appartient à l'objet de représentation que les chercheurs veulent étudier (scénario 1), soit qu'il n'y appartient pas (scénario 2). Par la suite, les sujets sont invités à associer ou non certains caractères à l'objet présenté dans le scénario

ambigu. Les items choisis dans les deux scénarii à la fois sont considérés comme périphériques mais, les items choisis dans le scénario stipulant 1 sont alors centraux.

La méthode des Schèmes Cognitifs de Base (SCB), élaborée par Guimelli et Rouquette en 1992, repose sur la propriété de connexité des éléments centraux permettant de mesurer le type et la nature des liens entre les différents éléments de la représentation sociale. Au moyen du calcul de valences (rapport du nombre des relations acceptées par les sujets au nombre des possibles), cette technique rend compte de la centralité d'un item, du fait qu'il entretient de nombreuses relations avec les autres (degré de valence supérieur). Précisons que la « force de la valence mesure plutôt le degré d'activation du schème traduit par le terme inducteur » (Flament, 1994a). La première étape consiste à produire trois associations libres face à un mot inducteur, de justifier les réponses, puis de définir le type de relation qui unit chaque couple d'items (item inducteur-opérateur-item induit) par rapport à 28 opérateurs possibles présentés sous forme d'expressions standards (Guimelli, 1994b). Ces opérateurs, ou connecteurs, révèlent cinq schèmes cognitifs de base : lexique, voisinage, composition, praxie et attribution qui peuvent être regroupés en trois méta-schèmes proposant une fonction descriptive (lexique, voisinage, composition), une fonction prescriptive (praxie) et une fonction attributive (attribution). Chaque schème cognitif de base comporte des opérateurs spécifiques. Le schème lexique regroupe les connecteurs lexicographiques, le schème voisinage les connecteurs exprimant une relation d'inclusion ou de co-inclusion, le schème composition des connecteurs définissant des relations entre le tout et les parties ; le schème praxie regroupe quant à lui des connecteurs en relation avec l'action et enfin le schème attribution regroupe des connecteurs liés au jugement ou à l'évaluation (Guimelli, 2003).

Dans notre thèse, nous avons fait le choix d'utiliser la méthode du TIC, Test d'Indépendance au Contexte élaboré par Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowicz (2008) parce qu'elle pouvait être incorporée à notre questionnaire sur la base des entretiens exploratoires réalisés au préalable. Notre posture épistémique nous a conduit à marquer une coupure avec le terrain et à faire le choix d'un recueil de données informatisé et distancié, ce qui ne nous semblait pas possible avec les techniques présentées plus haut (via la rédaction d'un texte sur l'objet de représentation par exemple). Par ailleurs, le temps de passation du questionnaire étant assez conséquent (comme nous le verrons dans ce chapitre au paragraphe 3.b.2.) nous ne pouvions y incorporer une méthode demandant aux sujets de répondre à 84 questions supplémentaires (3 mots x 28 opérateurs) avec la technique des SCB (Guimelli, 1994b). Cette technique du TIC présente un coût cognitif plus restreint que la MEC, et un

gain de temps facilitant le recueil de données car ne nécessitant pas de relecture ou de reformulation de questions avant d'y répondre (Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowicz, 2008).

Ce test d'indépendance au contexte est basé sur l'idée que le noyau central est stable et non perméable au contexte immédiat (Abric, 1994). Les éléments centraux dépassent les situations et persistent, à la différence des éléments périphériques. Les premiers sont inconditionnels, décontextualisés, présentant des propriétés abstraites et connexes. Alors que les seconds, en périphérie, sont conditionnels et contextualisés, concrets et plus flexibles (Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowicz, 2008). Les éléments centraux étant donc « trans-situationnels », selon les auteurs de cette technique, on demande aux sujets de dire si un élément représentationnel est « toujours et dans tous les cas », c'est-à-dire indépendamment du contexte, une caractéristique de l'objet de représentation sociale étudié. Ceci selon quatre modalités de réponse possibles : certainement non, plutôt non, plutôt oui et certainement oui. Les items récoltant des réponses positives sont considérés comme centraux car « indépendant des variations contextuelles », ceux récoltant des réponses négatives montreront que ces items sont dépendants du contexte donc périphériques (Lo Monaco, Lheureux & Halimi-Falkowicz, 2008).

### **1.d. Analyse de similitude**

L'analyse de similitude se base sur la conception que plus un nombre important de sujets traitera de la même manière deux items, soit en les acceptant tous deux, soit en les refusant tous deux, alors plus ces items seront proches dans la représentation (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Elle repose sur l'idée d'association. Ainsi, en attribuant un score, à chaque paire d'items, calculé à partir de leur cooccurrence dans un groupe donné, on obtient un indice de similitude, la cooccurrence étant « la présence simultanée de deux ou plusieurs unités dans un même contexte » (Bardin, 2003). Cette méthode, qui nous montre les items les plus fréquents associés à l'objet de représentation et leur organisation avec les liens qui les fédèrent, repose sur la théorie des graphes selon laquelle « à toute matrice symétrique correspond un graphe valué non orienté. Un graphe c'est des points et des traits les reliant » (Bouriche, 2003). Ainsi, la représentation graphique de l'ensemble des éléments représentationnels qui en sera issue ressemble à un arbre connexe et sans cycle avec des sommets et un seul chemin transposé en arrêtes qui correspondent à la valeur de similitude entre les éléments. Cet « arbre maximum est le graphe dont la valeur de similitude globale

(somme des valeurs de l'ensemble des arrêtes) est la plus élevée » (Abric, 2003b), il est un résumé des données avec un minimum d'arrêtes (Figure 5).

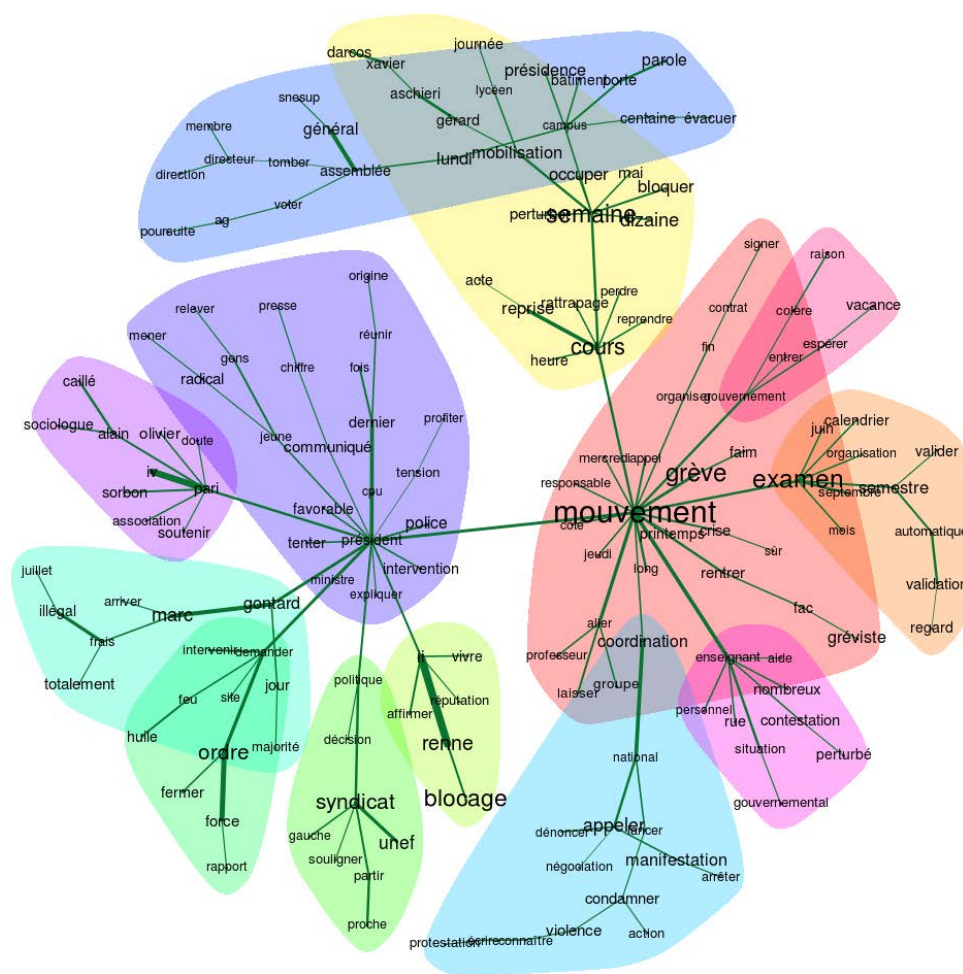


Figure 5. Graphe de similitude, site IRaMuTeQ

Elaborée par Flament, cette analyse descriptive des données issues de questionnaire permet donc une interprétation des relations de proximité entre les éléments représentationnels et est particulièrement adaptée à l'étude des représentations sociales. Rappelons que « dans la perspective structurale, une représentation sociale est définie au minimum comme un ensemble d'éléments entretenant entre eux des relations. Ces relations peuvent être *a minima* considérées comme des relations de similitude » (Moliner & al., 2002).

Cette méthode, « visant à révéler la structure sous-jacente d'un champ représentationnel » permet elle aussi de formuler des hypothèses sur le noyau central et « offre une bonne description de l'organisation interne de la représentation étudiée, du point de vue des relations de ressemblance/dissemblance entre items » (Abric, 2003b). La création d'une matrice de similitude va alors révéler un indice de distance. Plus la valeur de l'indice de

distance se rapproche de +1, plus la relation de similitude entre deux items est forte. A l'inverse, plus la valeur de l'indice de distance est proche de -1, plus la relation d'opposition est forte (Bouriche, 2003). Cette distance observée entre deux variables et la force du lien qui les unit renseigne sur le sens de la représentation, mais ne peut contrôler la centralité des éléments représentationnels. Son approche quantitative en terme de saillance et de connexité en fait là sa limite (Moliner & al., 2002). Les éléments centraux de la représentation peuvent d'ailleurs se trouver en bout de chaîne, étant plus des « éléments 'générateurs' de dimensions de l'univers analysé que des éléments charnières entre ces dimensions » (Bouriche, 2003). Qui plus est, la centralité dans le graphe peut renvoyer à l'existence d'une variable correspondant à une notion centrale et organisatrice de la représentation sociale et à l'existence d'une variable intermédiaire entre plusieurs dimensions de l'univers représenté (Bouriche, 2003).

## **2. Autres types de traitement d'analyse statistique des données**

Nous procéderons à plusieurs types d'analyses multi-dimensionnelles (CHD, AFC) et bi-dimensionnelles (tris croisés). Nous utiliserons le logiciel IRaMuTeQ<sup>22</sup>, qui est un logiciel libre développé à partir d'une Interface de R (langage spécifique pour le traitement et l'analyse statistique) pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Il a été mis au point par Pierre Ratinaud<sup>23</sup> et reproduit la méthode Alceste<sup>24</sup> tout en ajoutant également d'autres analyses. L'objectif de la méthode Alceste est « la mise en évidence des mondes lexicaux » (Kalampalikis, 2003). Sur la base d'un corpus préalablement codé, IRaMuTeQ propose un ensemble de traitements et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus texte et de matrices de type individus/caractères.

---

<sup>22</sup> IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires en ligne : <http://www.iramuteq.org/>

<sup>23</sup> Pierre Ratinaud, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, LERASS (laboratoire rattaché à l'université Paul Sabatier, Toulouse 3).

<sup>24</sup> ALCESTE : Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Énoncés Simplifiés d'un Texte, logiciel créé par Reinert.



## **2.a. Statistique bi-dimensionnelle**

Le test du Chi-carré (noté  $\chi^2$ ), qui sert de base notamment aux analyses de type CHD, permet « d'éprouver si l'écart entre un ensemble d'effectifs observés et un ensemble d'effectifs théoriques est significativement différent de 0 (hypothèse nulle) » (Moliner & al., 2002). A partir d'un tableau de contingence croisant deux caractères qualitatifs d'une population donnée, ce calcul permet d'établir si deux variables sont dépendantes ou si la répartition de leurs modalités découle du hasard. Il s'agit au préalable de poser une hypothèse d'indépendance (hypothèse nulle), c'est-à-dire une absence de liaison significative entre les modalités des deux variables, et de la vérifier grâce à ce calcul. Le rejet de l'hypothèse repose sur un risque d'erreur probable qui est de 0.05 (noté  $p < .05$ ). « Autrement dit, dès qu'il y a plus de 5% de chances que l'hypothèse nulle soit vraie, on préférera considérer que la part du hasard est trop importante pour envisager l'effet d'un facteur systématique » et on conclura alors que les variables ne sont pas significativement dépendantes pour un seuil de significativité supérieur à .05 (Moliner & al., 2002).

L'analyse bi-dimensionnelle peut répondre aux besoins de type d'analyse à caractère descriptif ou inférentiel. Toutefois, ce test du  $\chi^2$  ne peut être valable que si le nombre d'observations effectuées est élevé et si toutes les cases du tableau de contingence des effectifs théoriques ont un effectif supérieur ou égal à 5. Par ailleurs « l'interprétation d'un tableau de contingence comprenant un nombre élevé de cases devient rapidement difficile », du fait du croisement d'un trop grand nombre de modalités (Moliner & al., 2002). Aussi il conviendra de veiller à croiser peu de modalités de variable, nécessitant peut-être un recodage des données pour réduire le nombre de modalités en les regroupant.

## **2.b. Statistique multi-dimensionnelle**

Toutes les données, codées, peuvent être soumises à un traitement statistique. A l'issue de chaque traitement effectué, le logiciel IRaMuTeQ fournit plusieurs onglets comportant le dendrogramme de la classification hiérarchique descendante (CHD), les profils des classes et l'analyse factorielle des correspondances (AFC).

### 2.b.1. CHD : Classification Hiérarchique Descendante

Le principe de la classification repose sur un critère de proximité ou de similarité des éléments (Doise & al., 1992). La Classification Hiérarchique Descendante est une méthode qui fractionne un corpus par étapes et décline en plusieurs oppositions, ou partitions, le corpus. Autrement dit, au départ deux classes sont créées que le logiciel subdivise par la suite, renouvelant l'opération (subdivision de la subdivision) jusqu'à épuisement. Il s'agit bien ici de classifier en définissant des classes, c'est-à-dire des groupes de réponses « similaires ». Cette technique repose de fait sur l'analyse statistique distributive ( $\chi^2$ ) et permet de relier à chaque classe ce qui la définit le plus, mettant ainsi à jour à la fois une cohérence des contenus représentationnels intra classe et une divergence de contenus interclasses. Elle permet la classification des éléments, « par un système d'inclusions successives, en fonction de leurs liens de distance respective » (Moliner & al., 2002). A la fin de cette procédure, un arbre de différentes classes d'items (un dendrogramme figure 6) apparaît. Il met en exergue les oppositions de ces différentes classes.

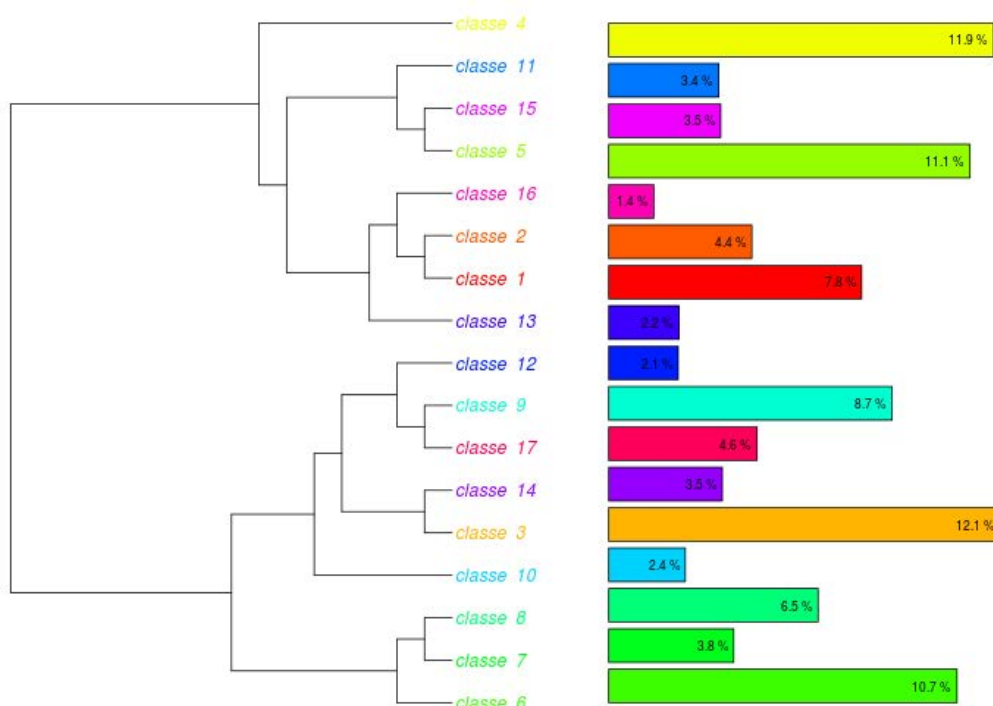


Figure 6. Dendrogramme site IRaMuTeQ

Chacune de ces classes se caractérise par les modalités de variable qui leur sont associées par  $\chi^2$  et qui constituent ainsi le profil de chaque classe. Chaque profil de

classe indique pour chaque modalité de variable le constituant, le  $\chi^2$ , qui relie cette modalité à la classe, le seuil de significativité de ce  $\chi^2$ , une répartition statistique des effectifs de la classe et du corpus ayant répondu cette modalité (Loubere & Ratinaud, 2014). Précisons pour terminer que la CHD s'effectue à partir des variables actives : dans notre corpus, il pourra s'agir de variables de représentations, soit des variables d'attitude. Outre le traitement des variables actives, la CHD permet également d'associer à chaque profil de classe les variables illustratives s'en rapprochant. Celles-ci concernent notamment les caractéristiques des sujets (sexe, ancienneté dans le métier, etc..). A partir de cette CHD sera extraite une AFC.

### **2.b.2. AFC : Analyse Factorielle des Correspondances**

Si les analyses prototypiques et de similitude cherchent ce qui est commun, connexe, dans les réponses du corpus étudié dans une approche qui se veut consensuelle de la représentation sociale, l'analyse factorielle repose elle sur l'analyse des différences interindividuelles, sur ce qui distingue les individus (Moliner & al., 2002). Loin d'être opposées, ces analyses sont complémentaires. Le principe de l'AFC est de décomposer en plusieurs facteurs l'ensemble du corpus de données. Les facteurs résument les variations observées dans les réponses des sujets (Moliner & Guimelli, 2015). Chacun des facteurs rend compte de la corrélation entre les lignes et les colonnes d'un tableau de contingence<sup>25</sup> et explique une part de l'inertie totale ; généralement, les deux premiers facteurs contribuent pour une grande part à cette explication. Le croisement des deux facteurs constitue un plan factoriel (figure 7).

Le premier facteur horizontal croisé au second facteur vertical permet une représentation spatiale des données. Ces dernières sont constituées des différentes modalités de variables. Chacune de ces modalités contribue à sa manière aux facteurs, selon le poids statistique qui est le sien sur ces facteurs. L'analyse des items situés aux pôles opposés d'un facteur, c'est-à-dire ceux ayant un fort poids statistique, permet de le nommer, c'est-à-dire d'inférer la signification du facteur. « L'analyse des correspondances peut être considérée comme une méthode d'analyse exploratoire des données qui permet de décrire les liens existants entre différentes variables qualitatives » et servir de guide pour questionner les données (Deschamps, 2003).

---

<sup>25</sup> Tableau répartissant une population sur deux critères qualitatifs que l'on a croisés et faisant figurer le nombre de sujets concernés par ces critères au croisement des lignes et des colonnes.

L'AFC nous permettra de visualiser le rapprochement ou l'éloignement de certains groupes de sujets entre eux, mais aussi le rapprochement ou l'éloignement de ces groupes de sujets vis-à-vis de certaines modalités représentationnelles. Nous pourrions éventuellement par la suite effectuer des tris croisés pour tester par chi2 ces rapprochements.

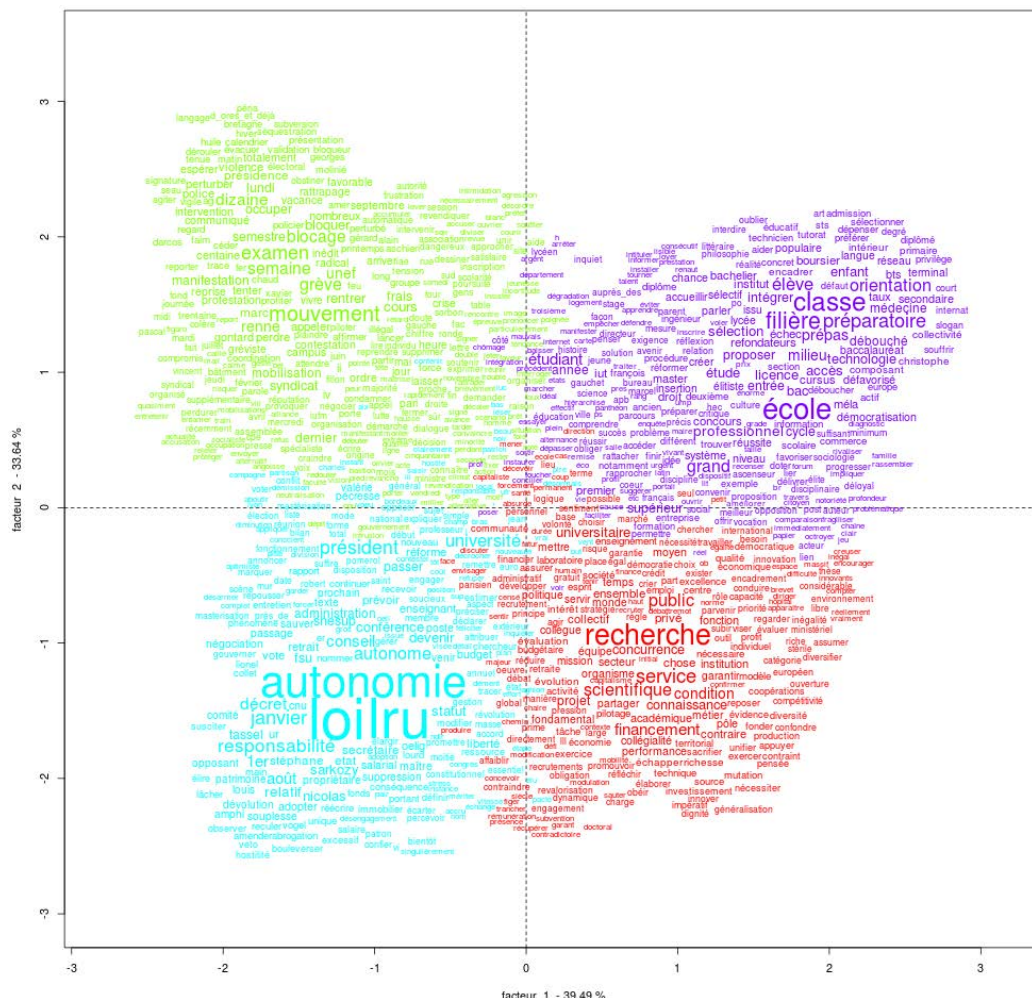


Figure 7. AFC, site IRaMuTeQ

## 2.c. Analyse de contenu

Les éléments représentationnels sont véhiculés par la communication, le discours. Aussi l'analyse de contenu permet d' « observer et comprendre la complexité du monde psychique, social, communicationnel, historique, ethnologique ou autre, telle qu'il s'exprime malgré lui dans les actes de communications des individus, groupes et sociétés humaines » (Bardin, 2003). Nous choisirons de faire une analyse thématique de contenu manuelle, d'une part sur les données issues des entretiens exploratoires et, d'autre part, sur les données issues d'une

partie des questions ouvertes du questionnaire. C'est un travail d'interprétation contrôlée, dite d'inférence, des données communicationnelles recueillies et traitées. « Méthode d'observation et de traitement des communications » (Bardin, 2003), l'objectif ici de l'analyse de contenu à propos des réponses aux questions ouvertes est prioritairement d'apporter des éléments pour affiner nos inférences et donc de compléter, avec le sens que les sujets donnent à certaines de leurs opinions, les analyses de données déjà effectuées.

Que ce soit une base de données issue de réponses à des questions ouvertes, ou un autre matériel, il faut en premier lieu que ce contenu soit retranscrit. Puis, une fois le corpus préparé, celui-ci est soumis à une « lecture flottante », une « plongée de départ » en quelque sorte (Bardin, 2003). Il s'agit dans un premier temps de se familiariser avec le contenu, de manière non orientée. Dans un deuxième temps, une analyse thématique permet de créer des catégories en choisissant des critères de lecture, catégories qui produiront une grille catégorielle, une sorte de guide de lecture. Certes, le « choix des catégories n'est ni facile ni neutre », mais même en passant par une analyse informatisée, la programmation humaine répond elle aussi à des partis pris de l'informaticien (Bardin, 2003). Au-delà de la première impression que peut provoquer une simple lecture de sens commun, cette analyse de contenu catégorielle va permettre « d'appréhender l'ossature qui, derrière les mots ou unités signifiantes de surface, gouverne le sens majeur de l'ensemble » (Bardin, 2003). En effet, cette analyse thématique repose sur la sémantique, c'est-à-dire le sens des unités ou thèmes. La fréquence d'occurrence sera également prise en compte dans cette analyse thématique de contenu. Postulant que « la présence effective d'un mot ou d'un thème serait un signe d'importance dans l'esprit de la source de la communication », la comptabilisation de la présence des unités thématiques ou le constat de leur absence est signifiante (Bardin, 2003).

### **3. Le cadre opératoire et les outils de recueil de données**

La population ciblée pour notre recherche est composée des CPE de l'académie de Toulouse rattachés au Ministère de l'Education nationale, en excluant ceux de l'enseignement agricole. Notre cadre opératoire nous a conduit à procéder en plusieurs étapes afin de bâtir notre outil de recueil de données. Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens exploratoires avec pour objectif de dégager les premiers éléments représentationnels de l'objet étudié et de mettre en exergue les variables à injecter par la suite dans le questionnaire. Dans un second temps, nous avons construit un questionnaire, testé et validé, qui a permis de recueillir les données via des questions ouvertes et des questions fermées.

### **3.a. Les entretiens exploratoires**

L'entretien, appelé aussi interview, est considéré « comme un dialogue dont la finalité est de collecter des informations à propos d'un thème déterminé » (Nils & Rimé, 2003). L'objectif des entretiens exploratoires ici n'est pas « de vérifier des hypothèses (..) mais bien d'ouvrir des pistes de réflexion, (...), de prendre conscience des dimensions et des aspects d'un problème auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Dans un souhait épistémique de garder toute distance relative face à l'objet étudié, nos cinq entretiens exploratoires devaient permettre de balayer toutes les pistes que notre implication en tant que professionnelle ne nous aurait pas dévoilées.

L'entretien semi directif est la technique d'entretien la plus appropriée aux entretiens exploratoires utilisés dans cette recherche. Il est aussi le plus utilisé en sciences humaines, n'est ni totalement structuré ni totalement libre car il s'appuie sur une série de questions, un guide, à poser en fonction du flux conversationnel (Nils & Rimé, 2003). Pour réaliser ces entretiens l'élaboration d'un guide va permettre à l'interviewer de garder en tête les thèmes sur lesquels il souhaite faire réagir les interviewés et relancer les sujets. Nous avons approché le contenu possible de la représentation professionnelle, sociale et institutionnelle du métier de CPE notamment au regard des lectures effectuées et présentées dans le premier chapitre et qui ont donné une première approche de cette représentation (chapitre 1, paragraphe 2.d)

Pour réaliser ces entretiens exploratoires, « le chercheur s'adressera notamment aux experts dans le domaine (...), aux acteurs de terrain directement concernés par le public cible (...) et enfin à des personnes appartenant au public cible de l'étude » (Nils & Rimé, 2003). Le choix s'est donc porté sur des personnes connues dont nous supposons un apport important pour cette recherche. Par ailleurs, les innovations en matière de technologie de l'information, « l'existence des forums de discussion accessibles sur Internet ainsi que la possibilité de communiquer 'en ligne' via les autoroutes de l'information » (Nils & Rimé, 2003), nous ont donné la possibilité de réaliser trois premiers entretiens par visio-conférence. Précisons que certaines conditions sont indispensables pour se lancer dans cette entreprise, notamment celle de l'explicitation de l'objectif et des règles de communication avant de débiter car « l'entretien est une forme de dialogue social qui comme tel est soumis à la règle de pertinence » (Blanchet, 1987). Le premier entretien a été réalisé avec un CPE de collège, expérimenté et habitué à intervenir en formation continue, ayant une approche du métier très en lien avec la prescription d'une part mais, empreint d'une culture humaniste et laissant une large place au rôle d'éducateur. Le deuxième entretien a été réalisé avec une CPE de lycée,

préparant le concours de chef d'établissement, et ayant sur son métier un recul critique, réflexif et distancié. Le troisième entretien a été effectué avec un formateur CPE à l'ESPE<sup>26</sup>, responsable du parcours CPE de la mention MEEF<sup>27</sup>. Son expérience de CPE, de tuteur et de formateur nous permettait d'espérer des renseignements sur la fonction d'ordre réflexif, en lien avec la professionnalisation et le contenu du métier attendu actuellement. Le quatrième entretien a été réalisé avec l'IA-IPR spécialité établissement et vie scolaire. Cet entretien visait à recueillir une représentation institutionnelle du métier de CPE, et notamment tout ce qui se rattachait au travail prescrit et aux attentes vis-à-vis du métier. Enfin, nous avons effectué un cinquième entretien que nous n'avons exploité que partiellement car il s'adressait à une contractuelle de mathématiques, débutant dans le secondaire, et visait à recueillir sa représentation du métier de CPE. La difficulté à verbaliser à propos d'un sujet sur lequel elle s'exprimait pour la première fois a complexifié le recueil de données. Il faut noter que la communication résultant d'un entretien est un processus d'élaboration de la pensée, un discours qui « n'est pas un produit fini mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que cela comporte de contradictions, d'incohérences, d'inachèvements » (Bardin, 2007 citée par Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Par ailleurs, le guide d'entretien s'est avéré inadapté à ce type d'entretien et des qualités d'enregistrement médiocres (annexe 35).

Néanmoins, au cours de ces entretiens de nombreux items et variables ont pu être pointés et ont ainsi servi de base à une partie de la construction du questionnaire. Ainsi, au cours de l'entretien, les sujets devaient lister des qualités pour exercer le métier de CPE. Il s'agissait de donner les adjectifs qualifiant le mieux le métier de CPE, adjectifs qui pouvaient ensuite être testés avec la technique d'indépendance au contexte dans le questionnaire. En effet, il semblait possible que certains mots, émanant des sujets interviewés, puissent appartenir au noyau central de la représentation professionnelle du métier de CPE. En abordant aussi la pratique du CPE dans l'entretien, les sujets ont mis en avant ce qu'ils estimaient être des freins ou des influences dans l'exercice du métier. Nous avons ainsi pu construire certaines questions autour du rôle du chef d'établissement, variable d'influence déjà apparue en première partie de notre recherche (chapitre 1, paragraphe 2.b.2). De la même manière, les sujets devaient aborder la pratique professionnelle, les évolutions possibles et la transformation du métier corrélativement à l'annonce de la réécriture de la circulaire de mission.

---

<sup>26</sup> ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

<sup>27</sup> MEEF : Métier de l'Enseignement, l'Éducation et de la Formation.

L'exploitation de ces entretiens a été « menée de manière très ouverte, sans utilisation de grille d'analyse précise » mais en écoutant et réécoutant les enregistrements et en relisant les notes prises (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Elle s'est faite dans un premier temps en parallèle des lectures mais a été reprise dans un deuxième temps. En effet, au cours de la recherche, il a été nécessaire d'y revenir, de réécouter ces entretiens pour y voir encore d'autres éléments vérifiant ainsi qu'« il est (donc) vital, pour la recherche, de féconder les entretiens par des lectures et réciproquement, car c'est de leur interaction que résultera la problématique de recherche » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Ces entretiens exploratoires s'inscrivent dans un processus global de recherche qui n'est pas obligatoirement linéaire et qui nécessite, rappelons-le, des allers-retours. Volontairement ici seront présentés entre guillemets des extraits de ces entretiens et une interprétation résumée de leur contenu. Ceci sous une forme, dans une présentation, qui se veut dialogique, et s'appuyant sur une catégorisation visant à simplifier leur exploitation.

### **3.a.1. Catégorie descriptive**

Les éléments qui ont été mis à jour dans cette phase d'entretiens comportent donc plusieurs volets, plusieurs catégories. Tout d'abord, une première *catégorie descriptive* concerne les *caractéristiques* qui peuvent qualifier un CPE et qui sont énumérées lorsqu'on demande aux interviewés de citer des termes qui qualifient pour eux le métier de CPE. Ils sont parfois sous forme d'adjectif, de nom ou de groupe nominal. Nous pouvons les réunir ici en trois domaines. Le premier renvoie plutôt à des qualités en tant que personne, ouvrant vers des qualités professionnelles propres au CPE: « humain » dans le sens « de l'humanisme que requiert notre école », « à l'écoute », « médiation », « avoir le respect des personnes », « avoir de l'humour et de la dérision », « calme », « capacité d'écoute », « disponible », « résistance physique », « capacité de discussion », « diplomatie », « cohérence », « ouverture d'esprit ». Le second domaine renvoie plutôt à la pratique réflexive et aux qualités nécessaires pour cette activité : « intellectuel pour se projeter et échanger », « capacité à prendre de la distance », « réflexion », « coordination », « management », « ambition pour la fonction qu'on exerce », « stratégie », « organisation ». Enfin le troisième domaine est plus en lien avec une fonction d'autorité et de cadre : « ferme », « autorité dans le bon sens du terme », « exigence éducative », « autorité », « discipline », « gestion administrative », « personne ressource pour problème disciplinaire », « réactivité », un souvenir du CPE pour une enseignante c'est « se faire engueuler ». Ces termes correspondant au troisième domaine sont issus uniquement de



deux entretiens (IPR-IA Vie Scolaire, contractuelle enseignante), sauf le terme « réactivité ». Ils sont en lien avec une représentation institutionnelle et une représentation sociale du métier de CPE. Les autres interviewés, CPE de formation, n'ont pas alimenté cette catégorie en évoquant de façon libre et spontanée les premiers mots qui leur venaient à l'esprit pour qualifier le métier de CPE. Par contre, lorsqu'on reprend cette notion de gestion de la discipline au cours des entretiens elle n'est pas rejetée en bloc mais modulée. En effet, en tant que CPE « on y participe comme tout un chacun », « je participe à la régulation globale » mais « ce n'est pas moi qui gère la discipline », car « tout acteur est responsable du respect, du règlement ». Par contre « je peux gérer les choses dans une optique de médiation en mettant ensemble deux parties (...) pour que l'indiscipline disparaisse ». Ce qui est étonnant c'est de constater que « c'est un sale boulot dont on en a marre (sic), qu'on nous attribue historiquement, et en même temps si on ne le fait plus on est quand même bien 'emmerdé' car il faut aller trouver d'autres trucs à faire ».

### **3.a.2. Catégorie prescriptive**

Le second volet est une *catégorie prescriptive* en lien avec *la réglementation*. Le métier de CPE, nous l'avons vu plus haut, ne bénéficie pas d'un texte très prescripteur. On peut parler de « laconisme de la prescription », d'un « texte inadapté au lexique contemporain » ou « au public qu'on accueille », d'une « circulaire peu directive » car « elle correspond (sic) peut-être plus vraiment à la réalité ». Ce qui amène comme conséquence, visiblement appréciée, c'est qu' « on a une part d'autonomie » dans le travail qui doit nous conduire à « assumer cette liberté pédagogique qui est la nôtre ». Actuellement, des évolutions du métier sont pressenties, notamment au travers d'un nouveau lexique, tel que la fonction de conseiller technique, « sauf que personne à ce jour n'est capable de définir ce qu'est un conseiller technique ». Des termes institutionnels ont été véhiculés par les CPE, dans la formation, dans les épreuves du concours de recrutement, mais « sans vraiment nous interroger sur ce que ça signifiait ». Et c'est dans le cadre de la formation que les dimensions nouvelles du métier sont apprises car les étudiants « étrangement sont très porteurs d'un imaginaire de métier qui est celui des gens en poste et qui n'est pas celui du discours institutionnel », ils s'imaginent gérer des absences et des punitions, faire de l'animation socio-éducative mais pas être pilote ou conseiller technique. S'il est question de réécrire cette circulaire au moment de l'enquête, d'autres textes ont jalonné le métier de CPE, et notamment le protocole d'inspection « qui n'est pas un document officiel » mais qui est un document « utile pour comprendre les

conflits entre CPE et chef », « pour comprendre quelles sont les activités des CPE » et qui « rappelle au CPE quelles sont ses obligations ». Quoi qu'il en soit, « ce protocole montre l'évolution de nos missions » mais si « on est effectivement conseiller du chef d'établissement on est aussi dans le suivi de l'élève, il faut maintenir cet équilibre ». C'est un « outil pour faire avancer les représentations des uns et des autres » car « on gagne toujours à clarifier et à verbaliser nos actions (via un projet de service) ». D'ailleurs ce projet de service peut avoir plusieurs utilités, il peut « clarifier mon territoire d'expertise, de travail auprès de mon chef d'établissement et des collègues (...) pour construire un service de vie scolaire (...) mais aussi pour revoir son ordre de priorité » « donner du sens à leur travail [AED] ». Par ailleurs « il appartient à chaque adulte de rendre compte de ce qu'il fait » et à ce propos la rédaction du projet de service semble d'un point de vue institutionnel incontournable car « un CPE est fonctionnaire il a des obligations et on est en droit de lui demander des comptes ». Si « on doit pouvoir demander à un fonctionnaire de faire un rapport d'activités », ce dernier est aussi « utile pour se poser des questions sur sa pratique ». Par ailleurs, « et heureusement quand on travaille dans des fonctions qui sont liées à l'humain, on a des manières différentes qui échappent aux prescriptions et à la reproduction des gestes ». Cette évolution du métier est en cours, il faut « ouvrir d'autres domaines ». Même si dans le domaine de l'évaluation il reste encore à faire, « je suis pas très à l'aise avec le domaine d'évaluation, je suis CPE pas prof ». Du point de vue d'une enseignante, le rôle pédagogique du CPE consiste à faire de l'aide aux devoirs tel un « précepteur ». D'un point de vue de la professionnalisation du métier de CPE il y a sur l'évaluation une place à prendre qui « demande une acculturation » de la part des CPE. Même si « on a beaucoup de mal à lâcher une certaine idée du boulot qui pourtant ne correspond pas à notre idéal du boulot », l'évolution est en marche et « les collègues au travail sont en train de redéfinir par la pratique, pas par le discours, des nouveaux contenus professionnels ». Il y a notamment « une montée en compétences et en responsabilité », « une place active dans le pilotage de l'établissement, pas dans la direction » et « une place majeure accordée au CPE dans la mise en place de ces politiques éducatives ».

### **3.a.3. Catégorie fonctionnelle**

Aussi, ce métier de la relation humaine en pleine évolution et ce laconisme de la prescription amènent nécessairement des *pratiques* variées qui constituent ici une *catégorie fonctionnelle*. Certains CPE apparaissent « comme des exécutants » alors qu'« on a à assumer un pouvoir décisionnel ». Il existe « différentes façons d'exercer ce métier » et même si « les

pratiques sont variées on fait quand même tous le même travail, le même métier ». Ce qui fait la différence c'est qu'« en fait, on privilégie certains domaines (...) pour atteindre nos objectifs », du fait de la marge de liberté accordée par une prescription floue. Pour le cas d'un interviewé, sa « pratique a évolué », mais ce qui doit subsister c'est « le travail individuel avec les élèves, c'est ce à quoi je suis le plus attachée en tant que CPE (...) prendre soin d'eux et les accompagner, (...) travailler à l'épanouissement des élèves me paraît fondamental ». Sur l'évolution du métier, les interviewés nous disent que « mes représentations de mon métier ont changé », « j'ai l'impression qu'on accorde dans notre corps moins d'importance à notre part éducative, et qu'on se laisse entraîner vers des domaines de la gestion ». Pourtant, ce métier est conçu comme un métier à la fois éducatif, humaniste « dans le sens humanisme (...) de Condorcet » pour « sublimer ce qu'il y a de meilleur dans chaque enfant » et en même temps pédagogique, pour permettre de « transmettre la capacité à vivre en société », pour agir aussi sur la société puisqu' « on transforme ce qu'on nous a transmis ». Avec ces pratiques et considérations variées, le métier de CPE apparaît comme une « fonction qui a toujours été très plastique, très liée aux personnes qui l'incarnent avec des cultures différentes ». Est-ce cela qui contribue à la mauvaise lisibilité de sa fonction ? En tout cas, les interviewés font le constat d'un « métier extrêmement méconnu » - pour preuve « quand je dis que je suis CPE, personne ne sait ce que c'est » - et qui vient aussi « du fait que c'est un métier exceptionnellement rare ». De plus, cette méconnaissance est liée au fait que « nous sommes de grands communicants, mais on ne sait que se plaindre » et « on construit beaucoup de notre professionnalité dans la plainte », alors qu'il faudrait « faire de la pub » pour « ce métier [qui] mériterait d'être porté en estime », car il n'est « pas populaire ».

#### **3.a.4. Catégorie relationnelle**

Le dernier volet, une *catégorie relationnelle*, décrit un *relationnel* qui apparaît parfois conflictuel et qui questionne sur la place du CPE car « le cœur c'est les enseignants, les CPE sont les techniciens en coulisse ». Il y a un « cloisonnement des rôles ». Les raisons invoquées des rencontres entre enseignants et CPE du point de vue d'une enseignante, et de sa représentation sociale du métier de CPE, correspondent à de la gestion de problème disciplinaire, à de la médiation ou pour aborder les absences ou les retards, voire des problèmes de matériel. Le travail d'équipe, malgré ce compartimentage au sein des établissements, est d'un point de vue institutionnel enrichissant parce qu'il participe de nouvelles pratiques en les faisant évoluer plus vite. Ces tensions, parfois constatées,

alimentent pour une part le débat de tout temps sur la place en termes de mission et de statut des CPE qui apparaît ici comme un « cadre isolé ». Mais, d'un point de vue institutionnel, le CPE est rattaché à l'équipe de direction sans être personnel de direction du fait de son statut singulier et de sa place dans l'organigramme au plus près des personnels de direction. Par ailleurs, cette relation aux partenaires est conditionnée par la représentation qu'ils ont du métier de CPE et qui est important car « on s'évalue nous-même par rapport au retour que l'on a de nos partenaires » et « on ne ressent pas cette appréciation de notre fonction ». Aussi « le regard est important, subjectif », alors avec les collègues « il faut toujours clarifier les choses pour faire un travail efficace ». Il ressort que « les représentations [des partenaires] peuvent orienter nos pratiques ». La relation ici au chef d'établissement est impactante, notamment chez les jeunes CPE en formation qui n'avaient pas conscience de ce que « le chef pouvait à ce point avoir d'incidences sur leurs pratiques ». Le chef d'établissement est décrit comme une « personne politique » avec des préoccupations autres que celles du CPE. Cette relation est assimilée à une « relation de couple d'un chef d'établissement et d'un CPE » tant la « prégnance du couple chef-CPE » est visible et que « les personnalités du chef et CPE s'influencent l'un l'autre ». En fait, « tout est en négociation avec son chef d'établissement ». Ce qui amène de façon provocatrice l'un d'eux à nous confier « qu'on a le chef qu'on mérite ». Et cela est d'autant plus évident lorsqu'on aborde la question de la loyauté envers le chef d'établissement. Ce que deux des interviewés souhaitent préciser, c'est qu'il ne s'agit pas pour eux d'une loyauté envers une personne mais d'une « loyauté envers le système, envers la fonction du chef d'établissement ». Cette loyauté induit une sorte d'honnêteté vis-à-vis du chef d'établissement « sans lui porter atteinte » tout « en donnant mon avis ». Cette « loyauté n'équivaut pas à voter comme le chef » en conseil d'administration mais cette loyauté est conçue de telle sorte « que le chef sache à qui il a affaire », autrement dit qu'il soit informé de la posture professionnelle du CPE et par exemple de sa position de vote avant le conseil d'administration. Ce terme de loyauté néanmoins induit des choses pour un interviewé dont « la connotation morale me fait plutôt rejeter le terme ». Ce terme, qui en dit long sur la relation de proximité au chef d'établissement et la position du CPE, renvoie à « loyauté vis-à-vis de la loi [qui] fait partie intégrante de nos devoirs en tant que fonctionnaire » mais « je n'ai aucune raison d'éprouver de la loyauté vis-à-vis d'une personne (...) elle [la loyauté] s'exercera vis-à-vis d'un principe supérieur qui doit être celui du service » en tant que service rendu aux élèves et à la société.

### **3.a.5. Synthèse concernant la fonctionnalité de ces entretiens exploratoires.**

Ces entretiens exploratoires ont eu plusieurs avantages. Tout d'abord celui de lister quelques mots qui semblent caractériser le métier de CPE et qui, croisés avec la synthèse de notre première partie, vont nous permettre de cibler les termes que nous pourrions potentiellement tester via la technique du TIC (Test d'Indépendance au Contexte) dans notre questionnaire. Par ailleurs, ces entretiens pointent une nouvelle fois quelques différences de tendance représentationnelle entre ce que l'on pourrait qualifier de représentation professionnelle, sociale ou institutionnelle. Ils pointent notamment des différences en termes de statut ou de posture au sein des établissements et par rapport au rôle à jouer dans le champ disciplinaire. Notons ici que la catégorie fonctionnelle, plus pragmatique, est alimentée par les entretiens d'acteurs de terrain. Enfin, ces entretiens renouvellent des questionnements quant aux pratiques, à la place du CPE en pédagogie, aux dimensions relationnelles qui occupent une place importante dans le contexte d'exercice du CPE et le travail d'équipe, et à l'évolution du métier de CPE via un nouveau lexique professionnel sollicitant de fait une « acculturation » entendue comme une professionnalisation des CPE en poste.

### **3.b. Le questionnaire**

La construction d'un questionnaire repose sur une délimitation d'un problème de recherche et une population à interroger. Ces deux étapes préalablement réalisées, la formulation des questions et la structure générale du questionnaire doivent répondre à un principe de compréhension dans un cadre temporel restreint et viser à obtenir des données pour la vérification des hypothèses. Tout comme dans l'entretien, la passation d'un questionnaire doit respecter des règles de communication et des principes de cohérence. Le choix de cet outil s'explique, rappelons-le, par notre volonté de ne pas nous immiscer sur le terrain pour observer des CPE en action. De plus, nous souhaitons englober une population large au niveau académique, tant en effectif que dans un cadre spatial, que seuls des questionnaires standardisés peuvent atteindre ; par ailleurs, le temps consacré à cette recherche nous conduit à sélectionner cet outil plutôt qu'un autre. Enfin, le questionnaire va permettre de mettre à jour le contenu, la structure de la représentation professionnelle de notre objet de recherche, mais aussi les prises de position différenciées des CPE. En ce sens, il doit aussi nous permettre de vérifier les hypothèses préalablement établies.

### **3.b.1. Construction du questionnaire et opérationnalisation**

Une des limites de cet outil de recherche c'est qu'il contraint les répondants à sélectionner des réponses parmi des propositions du chercheur. Aussi, nous avons tenu à intégrer dans notre questionnaire des questions ouvertes laissant la possibilité aux sujets de justifier de leur choix ou de commenter certaines réponses. Mais avant de bâtir ce questionnaire, nous avons, en plus des éléments mis au jour lors des entretiens exploratoires ou lors de nos lectures, puisé dans notre propre expérience en tant que professionnelle, ainsi que dans des remarques notées lors de stages d'analyse de pratique ou encore de regroupement de CPE en réunion de bassin (facilité par le fait d'être animatrice de bassin pendant douze ans). Nous avons évidemment intégré dans ce questionnaire quelques références aux textes législatifs qui fondent ou impactent le métier de CPE, et avons construit certaines questions à partir d'extraits de ces textes : circulaire de 1982 (annexe 5), arrêté de 2013 sur le référentiel de compétences (annexe 18), guide juridique du chef d'établissement (site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)), protocole d'inspection de 2010 (annexe 15). Une fois le questionnaire pré-construit, et afin d'affiner notre outil, nous avons testé sa validité auprès de deux CPE selon un protocole comprenant les rubriques suivantes : compréhension des questions, structure globale, temps de passation, remarques. Sachant que « le rôle que joue la position d'une question par rapport aux autres questions dans la manière dont les répondants confèrent du sens à cette question est un des aspects les plus complexes de la construction d'un questionnaire », nous avons veillé à la cohérence de l'ensemble (Lorenzi-Cioldi, 2003).

Pour la plupart des questions fermées, le recueil de données s'est fait grâce à des échelles de type Lickert (Laurens & Moscovici, 2003) demandant aux sujets de se positionner selon leur opinion sur une échelle allant d'une réponse très positive à une réponse très négative (comme ci-dessous).

<i>Tout à fait d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Plutôt pas d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Absolument pas d'accord</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les onze premières questions correspondent à des variables formelles (questionnaire, annexe 21). Ces données factuelles nous permettront de décrire les sujets de notre corpus. De façon globale, l'élaboration de ce questionnaire repose sur plusieurs rubriques renvoyant soit

à l'évocation libre et hiérarchisée, soit aux différentes dimensions d'une représentation sociale selon Moscovici : information, attitude, champ de représentation.

Nous présenterons ci-après des extraits du questionnaire (accessible en annexe 21) sous la forme présentée aux sujets.

**3.b.1.1. Approche du contenu de la représentation professionnelle et contrôle de la centralité**

La première rubrique, **l'évocation libre et hiérarchisée**, permet de recueillir, dans une approche structurale comme présentée plus haut (dans ce chapitre au paragraphe 1) un premier état du contenu et de la structure de la représentation professionnelle du métier de CPE (questions 12 et 13) afin de répondre à l'hypothèse 1. Ce recueil d'items se fait à partir d'un mot inducteur « CPE ». La question 14 doit nous permettre de clarifier certains termes polysémiques qui pourraient pour les répondants et le chercheur ne pas avoir le même sens.

**12. Citez 3 mots qui, selon vous, qualifient un CPE:**

---

**13. Ecrivez ces 3 mots du plus important (1) au moins important (3):**

---

**14. Expliquez votre choix de mots:**

---

Ce recueil est complété par la technique du **TIC**<sup>28</sup>(question 16) pour tester les éléments potentiellement centraux et valider ou invalider notre première hypothèse. Pour ce faire, nous avons sélectionné les termes les plus récurrents dans le cours de notre recherche, issus soit de notre recherche documentaire (travaux de chercheurs, textes officiels) soit des entretiens exploratoires. Pour chacun de ces termes (liste ci-dessous) les sujets étaient invités à se positionner sur quatre modalités de réponses comme précédemment explicité (dans ce chapitre, paragraphe 1.c).

---

<sup>28</sup> Test d'Indépendance au Contexte.

**16. Pour vous un CPE c'est TOUJOURS ET DANS TOUS LES CAS:**

*Une seule réponse possible par ligne.*

*Certainement oui / Plutôt oui / Plutôt non / Certainement non*

- a. Un médiateur
- b. Un animateur
- c. Quelqu'un qui gère l'absentéisme
- d. Un pilote de service
- e. Quelqu'un à qui on peut se confier
- f. Un père fouettard
- g. Un conseiller
- h. Un médiateur
- i. Quelqu'un qui évalue les élèves
- j. Un adjoint du chef d'établissement
- k. Un exemple de loyauté
- l. Une autorité reconnue
- m. Une personne populaire
- n. Une personne qui défend son territoire
- o. Quelqu'un qui assure le suivi des élèves et les accompagne dans la construction de leur projet personnel
- p. Quelqu'un qui travaille en équipe

Nous pouvons ici tester dans quatre dimensions différents éléments dont nous pensons que certains pourraient être centraux car souvent cités dans les chapitres qui précédent. Une dimension plutôt axée sur un travail dirigé vers les élèves : animateur (b), gestion des absences (c), à l'écoute (e), éducateur (h), l'évaluation (i), le suivi des élèves (o). Une dimension plutôt orientée vers le pôle disciplinaire : médiateur (a), autorité et discipline avec une connotation négative et positive (f et l). Une dimension qui serait plus fonctionnelle, organisationnelle: travail en équipe (p), organisateur (d), conseiller (g). Et enfin une dimension liée plutôt au statut et à la place du CPE: adjoint (j), relation au chef et loyauté (k), populaire (m), défendre un territoire (n).

**3.b.1.2 Les trois dimensions d'une représentation sociale selon Moscovici**

La seconde rubrique du questionnaire (annexe 21) opérationnalise les trois dimensions d'une représentation sociale selon Moscovici, comme présentées dans le premier chapitre (chapitre 1, paragraphe 1.a.1) : **dimension informationnelle, dimension attitudinale, dimension du champ de représentation.**

Précisons que les représentations de soi seront dans la rubrique « attitude », une de leurs fonctions étant la maintenance du soi. Par ailleurs, dans la dimension « champ conceptuel » nous trouverons des sous-rubriques l'alimentant, telles que la représentation de la situation



éducative (représentation d'autrui, du contexte, de la tâche) et des représentations « autres » (Trinquier, 2011) en complément des représentations de la situation testées par Abric, telles que les représentations du métier, les représentations de la pratique, les représentations de certains objets de métier.

Le tableau n°4 ci-dessous indique le numéro des questions rattachées à chacune des dimensions évoquées par Moscovici.

Dimension opérationnalisée	N° question
Information	15/ 33/ 34/ 35/ 36
Attitude	17/ 53/ 54/51/ 52
Champ de représentation	12/ 13/ 14/ 16/ 18/ 19/ 20/ 21/ 22/ 23/ 24/ 25/ 26/ 27/ 28/ 29/ 30/ 31/ 32/ 37/ 38/ 39/ 40/ 41/ 42/ 43/ 44/ 45/ 46/ 47/ 48/ 49/ 50

Tableau n°4 : Opérationnalisation des trois dimensions

### 3.b.1.2.a. L'information

Nous souhaitons tout d'abord accéder à la connaissance des CPE à propos de leur métier (question 15).

**15. Quelles sont les missions d'un CPE:**

---

Par ailleurs il nous semble que la représentation institutionnelle est une représentation particulière du métier de CPE présentée plus haut (chapitre 1, paragraphe 2.d.1.), représentation élaborée au travers de la réglementation. Ce *travail prescrit* n'est pas forcément en adéquation avec le travail réalisé ou idéal comme nous l'avons vu dans le premier chapitre (chapitre 1, paragraphe 2.b.1.). Nous avons donc opérationnalisé le lien entre la prescription et la représentation professionnelle du métier de CPE au travers des questions de connaissance sur les textes :

**33. La circulaire de 1982 est-elle encore 30ans plus tard d'actualité?**

Oui

Non

**34. Pourquoi?**

---

**35. Connaissez-vous le protocole d'inspection de mai 2010 établi par l'inspection générale?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

**36. Quels en sont les éléments importants?**

---

*3.b.1.2.b. L'attitude*

L'attitude en tant qu' « organisation psychique ayant une orientation négative ou positive par rapport à un objet, orientation qui se dévoile soit par un comportement global, soit par une série de réactions dont la signification est commune » (Moscovici, 1961), est une dimension particulièrement opérationnalisée dans notre questionnaire. Parce qu'elle est activée dans les représentations sociales (Abric, 1989), dans les représentations professionnelles (Piasser, 1999), elle est aussi la dimension la plus fréquente des trois dimensions d'une représentation sociale (Moscovici, 1961). Intégrée à la pensée sociale (Rouquette, 2009), elle intervient dans la construction de l'identité de soi (Deschamps & Moliner, 2008) et permet au sujet de prendre des positions spécifiques (Doise, 1989). Il nous semblait donc important de voir comment l'attitude intervenait dans la représentation professionnelle des CPE quant à leur métier. Nous lui avons consacré notre hypothèse 3.

Nous présentons ici la question 17 qui est un peu particulière. Elle s'inspire du différenciateur sémantique type Osgood (présenté au chapitre 2, paragraphe 2.c.). Les paires d'adjectifs opposés sur lesquels les sujets doivent positionner leur jugement sont proposées sur six échelons vis-à-vis de l'objet et non sept, obligeant ainsi un choix forcé pour pallier à une réponse centrale refuge selon Menahem (1968). Par ailleurs nous avons veillé à ne pas positionner les adjectifs à connotation positive du même côté pour ne pas induire les répondants. Ces paires d'adjectifs permettent d'étudier la position attitudinale sur trois composantes : la **composante « évaluation »**, la **composante « puissance »** ou la **composante « activité »**, composantes<sup>29</sup> les plus fiables selon Osgood.

---

<sup>29</sup> Précisées ici pour le lecteur (en rouge) pour chaque modalité de réponse.

**17 . Pour vous le MÉTIER DE CPE, c'est....., exprimez votre degré d'accord avec les 2 adjectifs s'opposant sur une même ligne:**

*Une seule réponse possible.*

Puissant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Impuissant	<i>Composante puissance</i>
Passif	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Actif	<i>Composante activité</i>
Attrayant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Déplaisant	<i>Composante évaluation</i>
Fort	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Faible	<i>Composante puissance</i>
Mauvais	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Bon	<i>Composante évaluation</i>
Expéditif	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Approfondi	<i>Composante activité</i>
Futile	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Important	<i>Composante puissance</i>
Réfléchi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Impulsif	<i>Composante activité</i>
Angoissant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Sécurisant	<i>Composante évaluation</i>
Résistant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Fragile	<i>Composante puissance</i>
Figé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Dynamique	<i>Composante activité</i>
Agréable	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Désagréable	<i>Composante évaluation</i>

L'attitude va aussi être opérationnalisée au travers de la représentation de soi, en relation avec le soi et sa maintenance (questions 53 et 54). Il existe en effet un lien entre l'attitude vis-à-vis d'un objet et le rapport entre le soi et l'objet comme indiqué dans le chapitre 2, paragraphe 2.c.

**53. Comment vous sentez vous dans votre métier aujourd'hui?**

*Tout à fait d'accord /D'accord /Plutôt d'accord/Plutôt pas d'accord/ Pas d'accord /Absolument pas d'accord*

- a. En totale adéquation avec ma représentation du métier
- b. Bien
- c. En progression constante
- d. Mal
- e. Utile
- f. En décalage avec ma représentation du métier
- g. Souhaitant exercer un autre métier
- h. Me projetant vers le métier de chef d'établissement
- i. Usé, fatigué
- j. Erreur de casting, je ne suis pas fait pour ce métier
- k. Travaillant avec mes collègues de façon satisfaisante
- l. Voulant changer d'établissement
- m. On attend de moi que j'exerce un métier qui n'est plus celui que j'ai choisi en passant le concours de CPE
- n. Faisant un travail efficace auprès des élèves
- o. En opposition avec les professionnels qui m'entourent

**54. Si c'était à refaire choisiriez-vous ce métier de CPE?**

- Oui  
Non

### 3.b.1.2.c. Le champ de représentation

Le champ de représentation est évidemment ici le plus important puisqu'il correspond à l'orientation théorique de notre recherche qui questionne la représentation professionnelle du métier de CPE. Parmi ces questions, nous avons inclus dans le champ représentationnel de la représentation professionnelle du métier de CPE les éléments représentationnels participant selon Abric (1994) de la *représentation de la situation*. A savoir, les éléments concernant la représentation de la situation éducative chez les CPE : représentation d'autrui, représentation de la tâche, représentation du contexte. La représentation de soi a été quant à elle rattachée à la dimension « attitude » présentée ci-dessus. Nous avons inclus également dans « le champ de la représentation » les questions relatives à la représentation du métier de CPE (dont les questions 12, 13, 14, 16 présentées ci-avant et sur lesquelles nous ne reviendrons pas), la représentation d'objets du métier, la représentation de la pratique du métier, etc... Nous présentons ci-dessous ces différentes rubriques de la dimension du « champ de représentation ».

#### ➤ **Pour la représentation d'autrui, des partenaires :**

**44. Diriez-vous que vos partenaires ont la même représentation professionnelle du métier de CPE que vous?**

*Tout à fait d'accord/ D'accord /Plutôt d'accord/Plutôt pas d'accord /Pas d'accord /Absolument pas d'accord*

- a. Le chef d'établissement
- b. Les parents
- c. Les élèves
- d. Les enseignants
- e. Le gestionnaire/intendant
- f. Les agents
- g. L'infirmière
- h. L'assistant(e) social(e)
- i. Le COP

**45. Diriez-vous que les CPE de l'académie de Toulouse ont une représentation professionnelle commune de leur métier (idée partagée par une large majorité) malgré peut être des pratiques différentes?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

Ces questions permettent de mettre en exergue à la fois les représentations que les CPE se font de l'exogroupe, c'est-à-dire des partenaires (« eux ») qui ont à propos du métier de

CPE une certaine représentation, et les représentations que les CPE ont de leurs collègues (endogroupe, « nous ») à propos de leur métier de CPE.

➤ **Pour la représentation de la tâche**<sup>30</sup>:

**18. Devant ces affirmations estimez votre degré d'accord ou de désaccord:**

*Une seule réponse possible par ligne.*

***Oui tout à fait / Moyennement d'accord / Non en total désaccord***

1. Un CPE accompagne les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative **C6.**
2. Un CPE est le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative **C2. C3. C8. P2.**
3. Un CPE intervient en classe à la demande d'un enseignant pour prendre en charge un élève exclu de cours
4. Un CPE pilote le service vie scolaire **P1.**
5. Un CPE doit agir dans le cadre des programmes d'éducation au développement durable ainsi qu'à la promotion de la santé et de la citoyenneté (CESC) **P2.5.**
6. Un CPE reçoit une lettre de mission
7. Un CPE est responsable de l'organisation et de l'animation de l'équipe de la vie scolaire **C4.**
8. Un CPE participe à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement, et en coordonne la mise en œuvre **P4.5.**
9. Un CPE fait partie de l'équipe administrative/l'équipe de direction
10. Un CPE est responsable du mouvement des élèves **CIRC 82.**
11. Un CPE impulse et coordonne le volet éducatif du projet d'établissement **C3.**
12. Un CPE apporte son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement et au parcours de découverte des métiers et des formations **P2.3.**
13. Un CPE assure le suivi individuel et collectif des élèves **C1.**
14. Un CPE fait de la surveillance en l'absence de personnel de vie scolaire
15. Un CPE participe aux évaluations qui rythment le parcours de l'élève et notamment la détermination de la note vie scolaire **P4.2.**
16. Un CPE crée des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (site web, journal, expositions, ...) **P2.5.**
17. Un CPE doit assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement **C2.**
18. Un CPE participe au recrutement des AED
19. Un CPE peut assurer à temps partiel les fonctions d'adjoint **GJ**
20. Un CPE est responsable du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves **CIRC82.**
21. Un CPE agit en éducateur responsable et selon des principes éthiques **Comp. Commune 6.**
22. Un CPE contribue au soutien à la parentalité **P2.1.**
23. Un CPE place les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel **CIRC 82.**
24. Un CPE préside les conseils de classe

---

<sup>30</sup> Figure ici pour le lecteur (en rouge) pour chaque modalité de réponse à la question 18 un renvoi aux textes règlementaires servant à opérationnaliser le lien entre le travail prescrit et la représentation du métier de CPE. La circulaire de 1982 (annexe 5) est notée C82, le guide juridique du chef d'établissement de 2008 (site [education.gouv](http://education.gouv)) est noté GJ, le référentiel de compétences de 2013 (annexe 18) est noté C. accompagné du numéro de la compétence concernée, le protocole de 2010 (annexe 15) est noté P. accompagné du numéro de la partie concernée par ce texte.

25. Un CPE élabore des situations d'apprentissage qui contribuent à la validation de compétences (notamment piliers 6 et 7) **C8. P4.2.**
26. Un CPE vote comme son chef d'établissement au CA c'est son devoir de loyauté
27. Un CPE établit des fiches de postes pour assurer le management des personnels éducatifs de son équipe **PI.1.**
28. Un CPE valorise la pratique des TICE, et notamment l'usage des espaces numérique de travail (ENT) **PI.3.**
29. Un CPE amène son expertise dans le domaine de la politique éducative de l'établissement, notamment en conseil pédagogique **P2.**
30. Un CPE conseille le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions **C2.**
31. Un CPE organise les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps **CI.**

La question 18 opérationnalise la représentation de la tâche au travers d'un métier idéalisé, pouvant dénoter un métier en tension, en fonction des réponses, entre le travail tel qu'il serait souhaité et le travail tel qu'il est réalisé. La suivante (19) permet une libre expression.

**19. Est-ce que vous souhaitez commentez une ou plusieurs de ces affirmations?**

---

La question 26 par ailleurs opérationnalise le lien entre le travail réalisé et le travail idéal que nous avons pu pointer dans notre premier chapitre (chapitre 1, paragraphe 2.b.1.).

**26. Par rapport au temps que vous consacrez aux différentes tâches proposées estimez le temps que vous souhaiteriez idéalement y consacrer**

(ex: je passe beaucoup de temps sur la gestion des absences et je souhaiterais y consacrer un temps moindre)

***Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé/ Temps idéal souhaité EGAL par rapport au temps passé/ Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé***

- a. gestion des absences, retards
- b. travail d'animation (clubs, FSE, MLD, manifestations festives ou sportives)
- c. être sur le terrain, présence dans la cour, réfectoire, ...
- d. réunion en tout genre
- e. travail d'écoute et de conseil auprès des élèves
- f. répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas de vos missions
- g. activité pédagogique et évaluation (ex: SCCC)
- h. rencontre avec les familles
- i. échange avec les enseignants
- j. conseil auprès de la communauté éducative
- k. échange avec les personnels de santé et sociaux
- l. rencontre avec des services extérieurs
- m. analyse du service, pratique réflexive et mise en projet
- n. gestion de la discipline (réponse aux rapports disciplinaires, mise en retenue,...)
- o. être au bureau
- p. intervention en heure de vie classe
- q. formation et accompagnement des délégués
- r. fonction d'adjoint
- s. rappel de la règle auprès des élèves
- t. concertation/ échange avec les AED

➤ **Pour la représentation du contexte :**

Les questions suivantes opérationnalisent la représentation du contexte et renvoient ici tout d'abord à la contrainte ou la liberté laissée par le chef d'établissement au CPE, mais aussi à une conception plus large du contexte.

**42. Diriez-vous que votre chef d'établissement vous laisse une marge de liberté dans votre pratique?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**43. Diriez-vous que vous êtes contraint par votre chef d'établissement dans votre pratique?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**49. Diriez-vous que votre contexte d'exercice (population d'élèves, collègues, type d'établissement, relation au chef d'établissement) transforme votre REPRESENTATION de votre métier?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**50. Diriez-vous que votre contexte d'exercice (population d'élèves, collègues, type d'établissement, relation au chef d'établissement) transforme votre PRATIQUE de votre métier?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

La question 47 doit rendre compte d'une remise en cause de la représentation du métier au travers la représentation du contexte.

**47. Si oui par qui? Plusieurs réponses possibles**

- Le chef d'établissement
- Les parents
- Les nouvelles directives
- Les élèves
- Les enseignants
- Les attentes des uns et des autres

Autre : \_\_\_\_\_

➤ **Pour la représentation du métier :**

Nous avons complété les questions 12, 13, 14, 16, déjà présentées plus haut (dans ce chapitre, paragraphe 3.b.1.1.), par les suivantes.

**37. La représentation que vous vous faites de votre métier est-elle en adéquation avec le protocole?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

Nous avons cherché avec les questions ci-dessous à savoir quelle représentation à un temps T les CPE pouvaient avoir de l'évolution de leur métier. Il ne nous était pas possible de réaliser une étude longitudinale, aussi nous avons pensé qu'au travers de la représentation de cette évolution nous pouvions accéder à une évaluation probable de cette transformation.

**20. Depuis que vous exercez ce métier la représentation que vous aviez de votre métier s'est-elle transformée?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**21. Si oui qu'est ce qui a changé dans votre représentation de votre métier?**

---

**22. Si oui qu'est ce qui l'a fait se transformer:**

*Tout à fait d'accord/ D'accord /Plutôt d'accord /Plutôt pas d'accord /Pas d'accord/Absolument pas d'accord*

- a. L'expérience / l'ancienneté
- b. Les collègues avec qui je travaille
- c. Le contexte de l'établissement
- d. Au moment d'une mutation dans un autre établissement
- e. Les prescriptions (circulaires, loi d'orientation,...)
- f. Les élèves
- g. Les parents
- h. le chef d'établissement
- autre : \_\_\_\_\_

**23. Si votre représentation n'a pas changé, expliquez pourquoi:**

---

**46. L'idée que vous avez de votre métier a-t-elle été remise en cause?**

- Oui souvent
- Parfois
- Non jamais

**48. Si votre représentation du métier a été remise en cause quelle a été votre réaction?**

- Je modifie ma conception
- Je m'adapte plus ou moins
- Je reste sur ma position

**51. Diriez-vous que votre métier est en train d'évoluer?**

- Oui
- Un peu
- Non

**52. Si oui, quelle forme prend cette évolution?**

---



➤ **Pour la représentation d'objets du métier :**

Les questions suivantes renvoient à la représentation d'objets professionnels, rattachés à la représentation que les sujets se font du métier de CPE.

**24. Citez 2 choses qui pour vous sont aujourd'hui primordiales dans votre métier et que vous ne voudriez surtout pas voir disparaître:**

\_\_\_\_\_

**25. Citez 2 choses qui pour vous sont aujourd'hui supprimables dans votre métier et vous voudriez bien voir disparaître:**

\_\_\_\_\_

➤ **Pour la représentation de la pratique du métier :**

Les questions qui suivent opérationnalisent la représentation de la pratique professionnelle des CPE. Ces derniers déclarent à leur propos soit une évolution, soit une cohérence ou un décalage avec la représentation qu'ils ont du métier.

**27. Depuis que vous exercez, votre pratique du métier a-t-elle évolué?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**28. Que faites-vous aujourd'hui que vous ne faisiez pas au préalable?**

\_\_\_\_\_

**29. Dans votre pratique êtes-vous obligé de faire des choses opposées à la représentation que vous vous faites de votre métier?**

- Oui souvent
- Parfois
- Non jamais

**30. Si oui pouvez- vous citer 1 ou 2 exemples?**

\_\_\_\_\_

**31. Dans votre pratique faites-vous des choses conformes à la représentation que vous vous faites de votre métier?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**32. Si oui pouvez-vous citer 1 ou 2 exemples?**

\_\_\_\_\_

Outre le fait d'avoir injecté dans notre questionnaire des modalités de réponse à la question 18 faisant référence aux textes réglementaires régissant le métier de CPE, nous avons

également intégré des questions traitant directement de certaines attentes institutionnelles<sup>31</sup>, plus ou moins implicites, relatives notamment à la rédaction d'un projet de service, document pouvant accompagner lors d'une inspection<sup>32</sup> les autres supports (rapport d'activité, tableau de bord de vie scolaire) et dont la rédaction renvoie à une compétence transversale qui est celle d'initier des projets (« tantôt responsable ou coordinateur de projets qui impliquent des partenaires internes ou externes », « participer à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement »). Par ailleurs « impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement » est une compétence attendue du CPE<sup>33</sup>.

**38. Votre pratique au quotidien est-elle en adéquation avec le protocole?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

**39. Avez-vous rédigé un projet de service de vie scolaire?**

- Oui
- Non

**40. Si oui c'est:**

- A votre initiative
- A la demande de votre chef d'établissement

Autre: \_\_\_\_\_

**41. Si c'est à votre initiative quelle en est l'utilité?**

*Tout à fait d'accord/ D'accord /Plutôt d'accord /Plutôt pas d'accord /Pas d'accord/Absolument pas d'accord*

- a. Clarifier mon rôle de CPE aux yeux du chef d'établissement
- b. Clarifier mon rôle de CPE aux yeux des collègues
- c. Donner de la plus-value à mon service
- d. Ça fait partie des missions prescrites
- e. Montrer quelle est la représentation de mon métier
- f. Etablir une ligne de conduite pour les personnes de mon service (AED...)
- g. m'inscrire dans le projet d'établissement

Notons ici que sous le vocable « représentation des pratiques » nous avons regroupé toutes les variables relatives au faire (représentation de la tâche, représentation de la pratique). Celles-ci constitueront en partie les variables actives de notre hypothèse 2.

---

<sup>31</sup> Relatives par exemple aux épreuves du concours de recrutement des CPE faisant mention « à la mise en œuvre du projet de vie scolaire, de la conduite de projets » (annexe 17).

<sup>32</sup> Protocole d'inspection (annexe 15).

<sup>33</sup> Compétence C3. Référentiel de compétence (annexe 18).

### **3.b.2. Démarche et passation du questionnaire**

L'envoi de ce questionnaire par une liste de diffusion à tous les CPE de l'académie a été accompagné d'une consigne explicitant le cadre de cette recherche et les conditions de passation, notamment celle d'anonymat. Nous aurions pu passer par les mails des établissements et, sous couvert des chefs d'établissement, demander que les CPE contribuent à cette recherche. Nous aurions peut-être eu plus de réponse mais rien n'est certain. En tout cas, nous n'avons pas fait ce choix, car comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre et dans les entretiens exploratoires, la relation est parfois sous tension avec le chef d'établissement. Utiliser cette voie aurait été perçue comme une « commande » et aurait pu bloquer certains CPE ou les contraindre à répondre mais sans réel intérêt. Aussi, il était important pour nous que cette démarche soit personnelle, sans attache institutionnelle ou syndicale. Ce questionnaire a donc été envoyé par mail directement aux CPE de l'académie de Toulouse et il pouvait être renseigné entre juin et septembre 2013. Il a généré 104 réponses exploitables sur 551 CPE en poste, soit 18.70% de taux de réponse. En tant que CPE nous n'avons pas participé à l'enquête pour ne pas biaiser, même à notre niveau, les résultats.

Un premier constat est que ce taux de participation peut ne pas sembler satisfaisant. Le choix de la date de passation du questionnaire, ceci pour des raisons d'organisation personnelle et professionnelle de cette recherche, n'a sans doute pas été judicieux car il se situait en fin d'année scolaire, chevauchant ainsi les journées administratives de début juillet et fin août avec l'espoir que les CPE pourraient être disponibles sur ce moment-là. Les journées administratives correspondent à des permanences après la sortie des élèves et avant leur rentrée, moment préparatoire à l'organisation de l'année scolaire à venir (inscription, constitution des classes, bilan de l'année écoulée, réunions en tout genre,...). En conséquence les retours des questionnaires se sont échelonnés. Le mois de juin a permis de récolter 56 réponses, le mois de juillet 39 réponses. Un rappel avant la rentrée de septembre a permis de récolter 7 réponses en août et 2 réponses en septembre. Les questionnaires n'ont plus été accessibles à partir de fin septembre. Nous aurions souhaité pouvoir toucher une part plus importante de la population globale et obtenir ainsi un corpus plus important mais le temps de passation, estimé à 30-40 minutes lors des pré-tests, avait été annoncé dans la consigne et a pu rebuter certains CPE ne disposant pas d'un temps de tranquillité équivalent pour s'investir cognitivement et renseigner le questionnaire.

Un deuxième constat doit être établi. Il découle du fait que les CPE ayant répondu en ligne à ce questionnaire, qui faisait appel à une réflexion sur leurs représentations

professionnelles et leur pratique du métier, sont des personnels qui se sentent concernés par la question de l'identité professionnelle. En effet, la consigne accompagnant ce questionnaire faisait référence à une contribution permettant d'éclairer les préoccupations propres à l'identité professionnelle, la pratique et la façon de concevoir ce métier. Ce sont donc des personnels qui se sont sentis touchés par cette préoccupation ou qui souhaitaient entrer dans une certaine réflexion sur leur métier qui ont répondu. Interpellée à ce sujet par quelques CPE qui nous en avaient fait la remarque en cours de passation du questionnaire, nous pensons que les résultats pourraient être colorés d'une certaine pratique réflexive du métier par des CPE très au fait des recommandations ministérielles, des CPE qui seraient en quelque sorte dans la « mouvance » du métier actuel. Ainsi nous devons considérer que les résultats sont empreints d'un certain intérêt pour la question mais nous ne savons pas dans quelle mesure cela a pu les impacter.

Par ailleurs, le fait de devoir répondre à un questionnaire en ligne suggère une maîtrise de l'outil informatique, outil avec lequel les sujets les plus jeunes sont peut-être plus familiers contrairement aux sujets les plus anciens.

### **3.b.3. Validité et représentativité de l'échantillon**

#### **3.b..3.1. Cadre exploratoire**

L'académie de Toulouse fait partie de la région Midi-Pyrénées, maintenant couplée avec la région de Languedoc-Roussillon en application du cadre général de la loi du 16 janvier 2015. C'est la 2<sup>ème</sup> région de France, avec ses 13 départements et ses deux métropoles que sont Toulouse et Montpellier. L'académie de Toulouse a à elle seule est une des plus vastes académies, caractérisée par une ruralité importante avec 3020 communes et une grande métropole centrale qu'est Toulouse. La ville rose, 4<sup>ème</sup> ville de France, rassemble 43% de la population de la région avec 1400000 habitants. L'ensemble de la région constate une hausse démographique depuis les années 90, du fait de son attractivité inter-régionale. L'académie Midi-Pyrénées était au moment de l'enquête composée de huit départements. Elle comptabilisait à la rentrée 2014 dans le second degré 241 000 élèves, 319 collèges, 81 lycées professionnels, 113 lycées d'enseignement général et technologique et 3 EREA<sup>34</sup>, soit 516

---

<sup>34</sup> EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté.

établissements dont 365 publics. La population CPE de l'académie de Toulouse se compose en 2013-2014 de 551 CPE, que nous détaillerons ci-après.

Dans la plupart des enquêtes du Ministère de l'Education nationale les CPE sont incorporés à la catégorie « personnels DIEO <sup>35</sup> ». Pour les études nationales de la DEPP<sup>36</sup> cette catégorie est élargie aux personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé, de surveillance et d'assistance éducative.

### **3.b.3.2 Echantillonnage**

Nous avons demandé au rectorat de nous fournir des données anonymées sur les CPE de l'académie de Toulouse. Un fichier important avec 633 entrées nous a été envoyé, fichier qu'il a fallu longuement retravailler. Sur cet effectif, une fois les doublons repérés et retirés, il restait dans un premier temps 556 CPE. Nous avons retiré les 5 CPE affectés sur des postes spécifiques et occupant au moment de l'enquête d'autres fonctions (ex : chargé de missions). Il nous restait alors 551 CPE. Nous avons choisi de comptabiliser dans ce dernier effectif les 27 lauréats du concours en poste au moment de l'enquête et ayant donc pu y participer, ainsi que les 16 CPE TZR<sup>37</sup> qui pouvaient effectuer un remplacement, tout comme les 3 CPE affectés en IUFM<sup>38</sup> (nouvellement ESPE).<sup>39</sup>. Certes nous pourrions penser que si un CPE TZR est en poste cela signifie que celui qu'il remplace n'y est pas et donc qu'il n'a sans doute pas répondu à l'enquête. Pour autant, ce CPE, absent de son poste, aurait pu répondre à cette enquête depuis son domicile. Ce choix de maintenir le plus grand nombre de CPE possible augmente la population mère par rapport à l'échantillon mais il nous semble plus rigoureux de procéder ainsi.

Par contre, avec les données fournies par le rectorat, nous ne disposons pas du nombre de CPE affectés par établissement et à propos des diplômes, certaines données sont manquantes : 160 CPE n'ont pas de diplôme renseigné, et 3 diplômés de niveau doctorat

---

<sup>35</sup> DIEO : Direction d'établissement, d'Inspection, d'Éducation et d'Orientation (source Direction de la prospective et de la performance, rectorat de Toulouse).

<sup>36</sup> DEPP : Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (Source Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2013).

<sup>37</sup> TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement.

<sup>38</sup> IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres, remplacé par les ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.

<sup>39</sup> Source : service informatique, division du personnel, rectorat de Toulouse, mai 2014

apparaissent, alors que dans notre échantillon 6 CPE déclarent être en possession d'un doctorat, diplôme qui a peut-être été obtenu avant l'actualisation des données rectorales. Nous ne savons pas avec ces données si les CPE exercent seul ou à plusieurs dans leur établissement. Les variables formelles retenues ici (tableau 5) pour la comparaison des données sont l'âge, le sexe, le niveau d'étude, l'ancienneté dans la fonction et le type d'établissement d'exercice.

	Echantillon N=104	Population N=551
<b>SEXE</b>		
Hommes	32 (30.76%)	150 (27.22%)
Femmes	72 (69.23%)	406 (73.68%)
<b>AGE</b>		
<35 ans	15 (14.42%)	53 (9.61%)
36-45 ans	53 (50.96%)	223 (40.47%)
>46 ans	36 (34.61%)	280 (50.81%)
	85.57%	91.28%
<b>DIPLOME</b>		
Bac	0	10 (1.81%)
Bac +2/3	35 (33.65%)	197 (35.75%)
Bac +4/5	63 (60.57%)	186 (33.75%)
Doctorat	6 (5.76%)	3 (0.54%)
Non renseigné	0	160 (29.03%)
<b>ETABLISSEMENT</b>		
CLG <sup>40</sup>	52 (50%)	294 (53.35%)
LGT <sup>41</sup>	22 (21.15%)	132 (23.95%)
LP et cité scolaire <sup>42</sup>	29 (27.88%)	125 (22.68%)
	49.03%	46.63%
<b>ANCIENNETE</b>		
<10 ans	34 (32.69%)	110 (19.96%)
de 11-20 ans	50 (48.07%)	240 (43.55%)
> 21 ans	20 (19.23%)	201 (36.47%)

Tableau n°5: Comparaison échantillon/population

<sup>40</sup> CLG : Collège.

<sup>41</sup> LGT : Lycée d'enseignement général et technologique.

<sup>42</sup> LP et cité scolaire : Lycée professionnel et cité scolaire (ensemble d'enseignement incorporant plus d'un type d'établissement).

A propos de ce tableau, les CPE les plus anciens sont ceux qui produisent le plus faible taux de participation. Les CPE les plus diplômés sont ceux qui se sont prêtés plus volontiers au jeu du questionnaire. Mais ces chiffres sont à mettre en relief à cause du manque de données concernant les diplômés dans la population mère (160 sont non renseignés).

Nous pouvons dire néanmoins que l'échantillon est globalement représentatif de la population des CPE de l'académie sur les variables sexe et type d'établissement. Malgré un déséquilibre, dont la passation « en ligne » du questionnaire est peut être responsable (sur représentation des diplômés bac +4/5 et sous-représentation des CPE âgés de plus de 46 ans, et des plus anciens dans la profession), les proportions concernant les autres modalités de variables sont à peu près respectées.

Ainsi, notre échantillon comporte plus de femme et moins d'hommes, comme dans la population mère. Il se caractérise aussi par une forte proportion de personnes âgées de plus de 36 ans tout comme la population globale dont il est issu (85,57% dans notre échantillon et 91,28% dans la population mère). Notre échantillon répartit, comme la population mère, à part quasi égale, les CPE en collège ou en lycée (LGT et LP). Enfin, la part la plus importante des CPE a une ancienneté comprise entre 11 et 20 ans, que ce soit dans notre échantillon ou dans la population mère.

## SYNTHESE

Cette partie visait à présenter le cadre méthodologique dans lequel nous nous sommes inscrite et l'opérationnalisation de notre objet de recherche en un outil de recueil de données : le questionnaire. En effet, le cadre théorique et épistémologique du chapitre 2 est rattaché au cadre méthodologique auquel il sert de guide, par un processus complet de recherche.

L'étude des représentations sociales dans laquelle nous nous sommes inscrite nécessite un cadre multi-méthodologique car elle ne peut se satisfaire d'une seule méthode. Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche de triangulation, en tant que stratégie alternative pour fonder une démarche épistémologique et empirique, conférant une certaine validité aux démarches qualitatives (Apostolidis, 2003), renvoyant au croisement de plusieurs méthodes.

Pour autant, la mise en place d'un dispositif d'élucidation du réel reste complexe et il n'est pas sans soulever des questions quant aux choix effectués et aux biais possibles dans toute démarche. Le choix s'est porté ici sur un questionnaire pour le recueil de données, outil facilitant pour la population ciblée et les données à récolter. La démarche de construction n'a pas été linéaire et il a été nécessaire de revenir à la première partie, de réécouter les entretiens exploratoires plusieurs fois pour tenter de finaliser de la façon la plus juste possible un outil adéquat et complet. Soumis à un cadre spatio-temporel, il ne nous était pas envisageable de solliciter à plusieurs reprises des CPE dont le quotidien est bien rempli. Il fallait donc obtenir le maximum d'informations à traiter, quitte à ne pas tout utiliser, pour qu'il ne manque rien dans la mise au jour de la représentation professionnelle de notre objet. Ce questionnaire a été renseigné à la fin de la 2<sup>ème</sup> année de nos travaux de recherche. Une fois les données recueillies, une longue période de codage a été nécessaire du fait de la quantité importante d'informations. Le dictionnaire de codage (annexe 22) a été retravaillé au cours de l'analyse des données en raison d'un nombre trop important de modalités dans le calcul de corrélation.

Notre approche structurale et notre posture épistémologique évoquées au chapitre 2 nous ont conduit à faire certains choix. Tout d'abord, le choix de l'évocation libre et hiérarchisée, couplée à une analyse prototypique et un test des éléments centraux afin de dévoiler ces derniers. Ensuite, notre souci de mettre au jour, en plus des éléments représentationnels consensuels, les variations interindividuelles avec des prises de position particulières nous ont amenée à opter pour des questions opérationnalisant les trois dimensions d'une représentation sociale selon Moscovici : information, attitude, champ de représentation, et pour divers traitements statistiques les concernant : CHD, AFC (permettant



de distinguer des prises de position diversifiées), analyses de similitude (afin de dégager la structure de la représentation du métier de CPE).

Nous avons maintenant terminé avec ces trois premiers chapitres de poser le cadre de notre recherche. Nous allons présenter dans le chapitre suivant les résultats de ces analyses avec les différentes étapes de traitement des données, et ce dans un souci de transparence. Cette dernière « consiste dans le fait de leur fournir [à la communauté scientifique] (...) les informations indispensables pour évaluer la recherche selon les critères de pertinence, de validité, de fiabilité » (De Ketele & Maroy, 2010).

## **CHAPITRE 4 :**

### **Analyses des données, du centre à la périphérie, entre consensus et différenciation**



## **CHAPITRE 4 : Analyses des données, du centre à la périphérie, entre consensus et différenciation.**

Notre démarche d'analyse<sup>43</sup>, présentée dans ce quatrième chapitre, consiste à rechercher les éléments centraux de la représentation professionnelle et les tendances périphériques. Après avoir caractérisé notre échantillon à partir d'une analyse uni-dimensionnelle, nous étudierons, via une analyse de prototypicalité, comment s'organise la représentation professionnelle du métier de CPE chez les CPE à partir des évocations hiérarchisées. Par la suite, une première analyse multidimensionnelle exploratoire nous permettra de débroussailler les tendances périphériques mises à jour. Nous chercherons ensuite à comprendre comment la variable d'attitude intervient dans la représentation professionnelle. La recherche des tendances attitudinales nous conduira à différencier notre échantillon et nous permettra de considérer la place de l'attitude dans la représentation professionnelle du métier de CPE. Ces tendances attitudinales seront ensuite réinjectées dans une analyse portant cette fois-ci sur les pratiques et les représentations associées à ces pratiques. Nous pourrons alors caractériser les individus se rapprochant de ces classes de pratique et leur associer des éléments représentationnels de la représentation de leur métier. L'analyse de contenu sur quelques questions ouvertes, enfin, nous permettra d'alimenter la connaissance représentationnelle du métier de CPE. Des analyses bidimensionnelles nous aiderons aussi à affiner les résultats.

### **1. Description du corpus**

#### **1.a. Caractérisation de l'échantillon : qui sont ces CPE ?**

Nous complétons ici (annexe 23) la présentation de notre échantillon qui fait suite à la comparaison échantillon/population effectuée plus haut (chapitre 3 paragraphe 3.b.3.2). Nous traitons ici des neufs premiers items du questionnaire. L'échantillon de 104 sujets est composé de 32 hommes (30.76%) et de 72 femmes (69.23%). La moyenne d'âge est de 43 ans. La majorité a entre 36 et 45 ans (50.96%), les autres ont soit plus de 46 ans (34.61%) soit moins de 35 ans (14.42%). La moitié de l'échantillon a entre 11 et 20 ans d'ancienneté

---

<sup>43</sup> Pour chaque analyse il sera proposé une synthèse en encadré et pour chaque paragraphe une synthèse en gras.

(48.07%), quand 32.69% a moins de 10 ans d'expérience et 19.23% plus de 21 ans. La moitié d'entre eux (50%) est depuis moins de 3 ans sur le poste actuel, un peu plus d'un quart (27.88%) l'occupe depuis 3 à 9 ans, les autres (22.11%) depuis plus de 10 ans.

Pour 60.57% d'entre eux le niveau de diplôme est équivalent à un bac +4/5 qui fait suite à la mastérisation, pour 33.65% à un bac +2/3 et pour 5.76% à un doctorat. La grande majorité (54.80%) est diplômée en sciences humaines et sociales, 24.03% en arts, lettres et langues, 11.53% en droit, économie et gestion, et enfin 8.65% dans les autres domaines (sciences, technologie, santé,...). Dans cet échantillon, 62.5% ont eu un parcours basique avant de passer le concours, autrement dit, ils ont eu un cursus que nous avons qualifié de linéaire dans l'Education nationale. Même s'ils ont combiné plusieurs statuts, ceux-ci restent dans une voie uniforme avant de passer le concours de CPE. Ils ont été pour 31 étudiant, 64 disent avoir eu une expérience de MI/SE<sup>44</sup>, 11 une expérience d'AED<sup>45</sup> et 8 celle de contractuel. Les autres (35.57%) ont eu un parcours que nous avons appelé diversifié lorsqu'ils ont répondu enseignant (5) ou autre (35). Leur formation initiale s'est déroulée pour 50% d'entre eux à l'IUFM<sup>46</sup>, 20% ont suivi leur formation à distance via le CNED<sup>47</sup>, les 30% restants disent ne pas avoir suivi de formation.

Les CPE de cet échantillon exercent pour 50% en collège, le reste se répartit pour 21.15% en LGT<sup>48</sup>, 10.57% en LP<sup>49</sup>, 17.30% en cité scolaire et un seul en établissement ECLAIR. La taille de l'établissement est comprise entre 500 et 1000 élèves pour la plupart (41.34%), 32.69% d'entre eux travaillent avec un effectif de moins de 500 élèves et 24.03% travaillent avec plus de 1000 élèves. La majorité travaille seule dans leur établissement (41.34%), quand 26.92% forme une équipe de 2 CPE, 16.34% une équipe de 3 CPE, 12.50% une équipe de 4 CPE et 2.88% une équipe de plus de 4 CPE. Les CPE sont 66.34% à avoir connu moins de 5 établissements différents contre 33.65% à être passés dans plus de 6 établissements différents. Ils ne sont que 21.15% à n'avoir connu qu'un seul type d'établissement (soit collège, soit lycée). Tous quasiment sont passés par le collège puisque

---

<sup>44</sup> MI/SE : Maitre d'Internat/Surveillant d'Externat (ancien statut).

<sup>45</sup> AED : Assistant d'Education (nouveau statut depuis 2003).

<sup>46</sup> IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maitres (nouvellement ESPE).

<sup>47</sup> CNED : Centre National d'Enseignement à Distance qui permet de suivre des formations par correspondance, dont la préparation au concours de l'Education nationale.

<sup>48</sup> LGT : Lycée d'enseignement Général et Technologique.

<sup>49</sup> LP : Lycée Professionnel.

94.23% des CPE ont déjà eu une expérience en collège, alors que 5.76% n'ont connu que le lycée.

Synthèse : Le corpus est plutôt féminin, il a une moyenne d'âge de 43 ans et une ancienneté entre 10 et 20 ans. Après avoir eu pour les  $\frac{3}{4}$  du corpus une expérience dans le domaine éducatif et pour la moitié un diplôme en sciences humaines et sociales, les sujets sont devenus CPE. La moitié du corpus travaille seul, la même proportion quasiment exerce en collège.

### **1.b. Quelles réponses majoritaires, analyse statistique unidimensionnelle de toutes les variables**

Rappelons que le questionnaire opérationnalise les trois dimensions d'une représentation sociale selon Moscovici (1961), dimension informationnelle, dimension attitudinale, dimension du champ représentationnel. La dimension informationnelle sera présentée grâce à une analyse de contenu sur des questions ouvertes. La dimension du « champ de représentation » quant à elle est reliée aux pratiques par la représentation de la situation (Abric, 1994). La représentation de la situation éducative à laquelle participe un CPE est alimentée par la représentation de soi, la représentation des autres, la représentation du contexte et la représentation de la tâche. Pour autant, la dimension « champ de représentation » ne se réduit pas aux représentations des pratiques, comme nous le verrons.

#### **1.b.1. La dimension informationnelle**

La dimension informationnelle nous permet de vérifier l'état effectif de la connaissance des sujets, là où une simple réponse affirmative à une question fermée ne l'aurait pas permis. Nous procédons ici à une analyse de contenu thématique, comme décrit au chapitre 3 paragraphe 2.c, des questions 15, 33, 34, 35, 36 (questionnaire en annexe 21).

### 1.b.1.1 Les missions d'un CPE

#### ➤ Question 15 :

En ce qui concerne les missions d'un CPE une première lecture nous a permis de lister plusieurs domaines abordés par les sujets. Une catégorisation nous a ensuite permis de regrouper ces différents domaines en cinq catégories<sup>50</sup> (tableau 7).

<b>ELEVE</b> (102)	Suivi/absences/épanouissement/projet orientation/écoute/circulaire 82/évaluation
<b>PILOTE</b> (79)	Service vie scolaire/AED/manager/piloter/animation/temps hors classe
<b>RESPECT</b> (59)	Règles/RI/citoyenneté/sécurité/respect
<b>CONSEIL</b> (51)	Conseiller/fonctionnement établissement/politique éducative/projet d'établissement/climat scolaire/actions prévention/CESC
<b>RELATION</b> (41)	Equipe/médiateur/interface/gestion conflits/partariat/lien

Tableau 7 : Catégorisations mission du CPE

La première catégorie nommée « élève » regroupe les items ou explications qui décrivent un métier orienté vers l'élève et sa prise en charge. Il s'agit ici du suivi de l'élève, de la gestion des absences, ou des éléments de la circulaire de 1982 faisant référence au fait de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Cette catégorie est la plus importante car la fréquence totale des items appartenant à cette catégorie est de 102. Parmi eux, la notion d'évaluation est citée 2 fois.

La deuxième catégorie, avec une fréquence de 79, est nommée « pilote », elle renvoie à l'organisation et l'animation éducative du service de vie scolaire. Il s'agit ici de manager les personnels de surveillance, d'organiser leurs services. Cette catégorie englobe l'organisation des temps scolaires (internat, demi-pension,...). Mais elle fait aussi référence à la mise en place des actions d'animation socio-culturelle pour prendre en charge les élèves hors du temps scolaire. Il est question ici du rôle de chef de service.

---

<sup>50</sup> Pour chaque catégorie est indiquée entre parenthèse sa fréquence, correspondant au nombre d'item rattachés à la dite catégorie.

La troisième catégorie appelée « **respect** », avec une fréquence de 59, aborde l'apprentissage et le respect des règles de vie dans des conditions de sécurité, des biens et des personnes. Au-delà de l'application du règlement intérieur et de la discipline (punitions, sanctions), il s'agit de transmettre une éducation à la citoyenneté et des savoirs être afin de favoriser le vivre ensemble et la démocratie. Il n'est donc pas uniquement question d'un rôle de « père fouettard ». Néanmoins la notion de sécurité (notamment des élèves) a, quant à elle, été citée ici 20 fois.

La quatrième catégorie « **conseil** », avec une fréquence de 51, comprend ici l'acronyme de la fonction, à savoir le rôle de conseiller (du chef d'établissement, de la communauté). Mais cette catégorie englobe aussi au travers cette notion de conseil l'implication du CPE dans le fonctionnement général de l'établissement, que ce soit en favorisant un climat scolaire serein, la réalisation du projet d'établissement ou l'impulsion de projets divers rendue possible par sa vision d'ensemble. La notion de « politique éducative » a été citée 2 fois.

Enfin, la dernière catégorie « **relation** », cumulant une fréquence de 41, renvoie au rôle de communicant du CPE. Avec un rôle d'interface, de relais, il crée du lien entre les différents partenaires (enseignants, chef d'établissement, parents, ...). Il peut aussi se positionner comme médiateur et aider dans la gestion de conflits. Il est question ici de collaboration au sens large avec tous les interlocuteurs que rencontre le CPE.

Synthèse : La dimension informationnelle à propos des missions d'un CPE décrit en premier lieu une action orientée vers l'élève. Les sujets font référence aux élèves de façon très récurrente. Viennent ensuite des missions d'organisation et d'animation du service de vie scolaire, avec le respect des règles de vie en toile de fond. Enfin, les missions d'un CPE englobe dans une moindre mesure une fonction de conseiller et de communicant.

### *1.b.1.2 La dimension informationnelle de la prescription*

Les répondants avaient à s'exprimer (questions 34 à 36) sur le fait que la circulaire de 1982 soit toujours d'actualité 30 ans après sa parution et sur les raisons de leur position. De plus, la dimension informationnelle doit nous permettre ici de constater la connaissance ou la méconnaissance que les sujets peuvent avoir du protocole d'inspection, document non officiel mais qui est un guide des attendus du métier depuis 2010 (annexe 30).



➤ **Question 33 :**

Concernant la *circulaire de 1982*, la position des sujets est dichotomique. Pour 59% elle est toujours d'actualité, et pour 41% elle ne l'est plus. Même si elle régit encore le rôle et les missions des CPE au moment de l'enquête, presque la moitié du corpus l'estime caduque.

➤ **Question 34 :**

Ainsi, parmi les sujets déclarant que *ce texte n'est plus d'actualité*, deux catégories de réponses apparaissent (tableau 8<sup>51</sup>). L'une se base sur le contexte et l'évolution de celui-ci, avec une fréquence de 10 items que l'on peut rattacher ici, une évolution que la circulaire ne retranscrit pas. Les élèves ne sont plus les mêmes, la société non plus, de ce fait le texte est « obsolète ». L'autre catégorie de réponse, comportant des items cumulant une fréquence de 24, renvoie au cadre fonctionnel, décrivant des missions qui ne font pas partie de cette circulaire ou qu'elle ne met pas suffisamment en avant, apparaissant alors trop « restrictive ». La pratique et les missions ayant évolué, de ce fait le texte ne colle plus à l'exercice du métier et ne rend pas compte du travail de conseiller technique, de régulateur, de médiateur, de pilote.

Pour les sujets attachés à ce texte, déclarant que *la circulaire est toujours d'actualité*, là encore deux catégories de réponses peuvent être scindées (tableau 8). La première met en avant le laconisme de la prescription, le côté « fourre-tout » de la circulaire qui apporte une certaine liberté et adaptabilité de la fonction. Avec une fréquence de 7, cette catégorie est la moins importante. L'autre catégorie de réponses renvoie à un texte au contraire cadrant, un contenu descriptif et prescriptif qui correspond à l'essentiel de la fonction et qui pose les bases du métier. Avec une fréquence de 27, les items rattachés à cette deuxième catégorie sont les plus nombreux. Ils font référence à l'esprit de la circulaire, la philosophie même du métier, plaçant l'élève et les adolescents au centre des préoccupations et du système. Même si elle est incomplète, cette circulaire montre le cap et la direction à tenir.

---

<sup>51</sup> Ce tableau 8 présente les catégories de réponses, illustrées par des extraits des répondants.

OUI La circulaire est toujours d'actualité		NON La circulaire n'est plus d'actualité	
<b>LACONISME</b> (11.70% des réponses positives)	« Adaptable à souhait », « fourre-tout », « généraliste », « beaucoup de liberté », « large », « vague des missions non limitatives », « marge de manœuvre »	<b>CONTEXTE</b> (23.80% des réponses négatives)	« Evolutions sociétales », « le contexte (...) a profondément changé », « total décalage avec la réalité », « les élèves ont changé », « la société a changé »
<b>CADRANT</b> (45% des réponses positives)	« l'essentiel y est », « élève au centre », « placer les adolescents (extrait circulaire) », « partage en trois volets est opportun », « 3 axes essentiels », « sur la philosophie générale », « bases du métier », « missions décrites », « fondamentaux du métier », « garder le cap »	<b>FONCTIONNEL</b> (64.30% des réponses négatives)	« trop restrictive (3 champs d'actions principaux) », « ne couvre pas l'ensemble de nos tâches », « ne prend pas assez en compte le côté technique », « missions des CPE se sont élargies », « rôle de conseiller auprès du chef d'établissement n'est pas suffisamment mis en valeur », « ce qui n'est plus d'actualité c'est la manière de mettre les adolescents (extrait circulaire) », « volant pédagogique n'est pas assez mis en avant », « n'intègre pas la dimension de pilotage du service et de conseil », « la pratique a évolué », « médiateur et de régulateur, ce qui n'apparaît pas »

Tableau 8 : Catégorisations sur l'actualité de la circulaire de 1982 (extraits)

Au travers des deux types de réponses et des quatre catégories émergeant à propos de la circulaire de 1982, à 17 reprises les sujets rappellent, qu'ils l'estiment toujours d'actualité ou pas, que c'est encore la seule circulaire qui cadre leur fonction. Ils déplorent aussi l'absence de nouveau texte (soit 16% du corpus), parfois, en faisant référence au protocole d'inspection de 2010.

➤ **Question 35 :**

A propos de ce *protocole*, nous constatons que plus de la moitié ne le connaît pas (58% contre 23% le connaissant et 19% en ayant une connaissance moindre), sans doute parce que

ce n'est pas un document officiel tel une circulaire ou un décret. C'est un document d'évaluation du corps d'inspection et fait référence aux attentes institutionnelles.

➤ **Question 36 :**

Aussi, lorsqu'il est demandé aux CPE du corpus de lister les éléments importants du protocole d'inspection (document en annexe 15), sur 44 sujets ayant déclaré le connaître tout à fait ou un peu, 22 sujets ne renseignent pas ou mal la partie « quels en sont les éléments importants ». En effet, la moitié des 44 sujets déclarant connaître le protocole de mai 2010 n'en listent pas les éléments ou apportent des réponses erronées. Sur les 23 sujets<sup>52</sup> ayant listé les éléments du protocole, seulement 4 sujets ont fait référence aux quatre domaines du texte, de façon très précise (piloter, conseiller, respect des règles en partenariat, suivi de l'élève), et pour les 19 autres sujets, ils ont listé ce qui leur semblait important pour eux dans ce protocole. La notion de conseil apparaît alors prédominante puisque sa fréquence d'apparition totale est de 19 sur les 23 sujets « informés ». Il s'agit donc de l'élément le plus important de ce protocole, et même pour les 19 sujets, ne pouvant citer les quatre domaines précisément, il apparaît 15 fois.

Synthèse : Si la circulaire de 1982 est pour certains encore d'actualité, c'est grâce à son côté laconique et adaptable mais surtout à son côté suffisamment explicite pour fixer un cap et perdurer aujourd'hui. Pour d'autres, si elle est obsolète, c'est en raison des évolutions à la fois du contexte général mais surtout en raison de l'évolution des missions des CPE avec lesquelles elle n'est plus en phase. Ces évolutions sont inscrites dans le protocole d'inspection de mai 2010 qu'ils sont 58% du corpus à méconnaître et seulement 22% du corpus en capacité d'en donner quelques éléments essentiels. Parmi ces derniers, le rôle de conseiller est le plus fréquemment abordé.

---

<sup>52</sup> Soit 22% du corpus total.

## 1.b.2. La dimension attitudinale

### 1.b.2.1 L'attitude face au métier

#### ➤ Question 17 :

Les CPE devaient donner leur opinion sur le métier de CPE en se positionnant sur un différenciateur sémantique inspiré de celui d'Osgood en attribuant des connotations positives ou négatives à partir de duos d'adjectifs antinomiques (annexe 25). Ceci dans trois composantes « puissance », « activité », « évaluation », et sur une échelle à 6 cases, puisque nous ne voulions pas d'une septième case servant de valeur refuge. Toutes les réponses marquent donc ici une direction et une intensité de jugement allant du très favorable, qui correspondrait à une valeur +3 vers un pôle du segment, au très défavorable, qui correspondrait à une valeur -3 vers l'autre pôle (Matalon, 1996). Les réponses apparaissent ici numérotées de 1 à 6 (figure 9) et les adjectifs à connotation positive alternent le côté gauche et le côté droit de la grille pour ne pas induire le répondant vers un même côté, risquant d'entraîner ainsi une automaticité des réponses :

Puissant	1	2	3	4	5	6	Impuissant
----------	---	---	---	---	---	---	------------

Figure 9 : Paire d'adjectifs antinomiques

Majoritairement, pour les sujets interrogés, le métier de CPE est actif (75%), c'est la réponse la plus polarisée, c'est-à-dire celle qui recueille le score le plus important à un pôle (+3), elle renvoie à la dimension « activité ». Viennent ensuite d'autres adjectifs tels que dynamique (57%) qui renvoie lui aussi à la dimension « activité », ou important (56%) rattaché à la dimension « puissance ». Les autres réponses expriment plutôt des tendances que des polarisations.

Afin de mettre en avant des tendances positives, négatives ou mitigées, nous avons cumulé les réponses en 3 catégories se rattachant à l'adjectif choisi. Aussi, ces réponses ont été codées sous la forme variable\_modalité, dans laquelle la variable est un des adjectifs de la paire d'adjectifs antinomiques, la modalité 1 correspond au choix de cet adjectif, la modalité 3 correspond au choix opposé, la modalité 2 correspond au choix mitigé. Exemple pour la figure 8 (puissant-impuissant) : pu\_1= choix de l'adjectif puissant, pu\_2= réponse mitigée entre les deux adjectifs, pu\_3= choix de l'adjectif impuissant.

Nous pouvons dire que pour les CPE le métier est réfléchi (76% pour réfléchi contre 23% mitigés et 1% pour impulsif), bon (73% pour bon, contre 25% mitigés et 2% pour mauvais), résistant (71% pour résistant, contre 26% mitigés et 3% pour fragile). Nous pouvons dire de la même manière que le métier est attrayant (68%), fort (64%), agréable (62%), approfondi (59%). Les autres réponses sont en demi-teinte (en italique dans le tableau 6) tel que le fait que ce métier soit sécurisant (44%) contre 47% mitigés entre angoissant et sécurisant, et plus encore pour puissant (35%) contre 61% mitigés entre impuissant et puissant.

Si on compare les trois composantes d'une attitude nous voyons dans le tableau 6 ci-dessous que les tendances attitudinales positives concernent en premier lieu la composante activité :

Composante puissance	Composante activité	Composante évaluation
	Actif 96%	
	Dynamique 95%	
Important 89%		
	Réfléchi 76%	
		Bon 73%
Résistant 71%		
		Attrayant 68%
Fort 64%		
		Agréable 62%
	Approfondi 59%	
<i>Puissant-impuissant</i>		<i>Angoissant-sécurisant</i>

Tableau 6 : attitude face au métier

Synthèse : L'attitude face au métier de CPE est une attitude qui peut être qualifiée de positive car elle dénote pour des composantes descriptives, d'une part, une orientation polarisée et une intensité forte dans la composante activité (actif, dynamique). D'autre part, la même attitude est constatée dans la composante puissance (important). Par ailleurs, d'autres tendances, incorporant aussi la composante évaluative des jugements, sont elles aussi positivement connotées (bon et attrayant). Car en effet, sur les 10 paires d'adjectifs antinomiques, 8 sont choisis pour leur connotation positive.

*1.b.2.2. La représentation de soi, une dimension de la représentation de la situation éducative chez les CPE*

➤ **Question 53 :**

Les CPE, en fin de questionnaire, ont répondu à une question sollicitant leur attitude centrée sur eux-mêmes, en se positionnant sur une échelle d'appréciation allant de tout à fait d'accord à absolument pas d'accord (figure 10). A travers la représentation de soi via la situation éducative à laquelle les CPE participent, il était question pour eux de dire comment ils se sentaient et comment ils se voyaient dans l'avenir, comment ils se représentaient (annexe 34).

	<i>Tout à fait d'accord</i>	<i>-D'accord</i>	<i>- Plutôt d'accord</i>	<i>- Plutôt pas d'accord</i>	<i>- Pas d'accord</i>	<i>- Absolument pas d'accord</i>
a. En totale adéquation avec ma représentation du métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 10 : représentation de soi

La seule réponse polarisée fortement vers un des pôles est celle concernant l'erreur dans le choix de métier. Les CPE estiment à 82% n'être absolument pas d'accord avec le fait qu'ils se soient trompés de métier, que ce serait en quelque sorte une « erreur de casting » et qu'ils ne sont pas faits pour être CPE. Ils affirment un choix professionnel très fort et quelles que soient les autres réponses qu'ils ont pu faire dans le questionnaire, ils ne regrettent pas le fait d'avoir choisi ce métier de CPE.

Les tendances majoritaires que l'on peut générer, en regroupant en 3 modalités de variables les réponses (de tout à fait d'accord à d'accord, de plutôt d'accord à plutôt pas d'accord et de pas d'accord à absolument pas d'accord), s'orientent vers une représentation de soi plutôt positive, mais qu'il faut nuancer par ailleurs. Cette agrégation en 3 modalités nous permet d'apporter ici de la différenciation qu'une répartition dichotomique n'aurait pas rendu visible, postulant que les positions mitigées renseignent tout autant que les positions polarisées.

C'est ici une représentation de soi au travers d'un critère assez pragmatique renvoyant à l'activité exercée qui obtient un pourcentage de réponse assez fort. Les CPE sont 77% à dire qu'ils font un travail satisfaisant avec les élèves et 72% à se sentir utile, l'un étant peut être le corollaire de l'autre. Cette relation au travail est encore ressentie lorsqu'ils abordent le fait d'être en adéquation avec leur métier, ce à quoi 59% répondent positivement. Ceci laisse

entrevoir que 36% sont mitigés par rapport à cette concordance avec leur représentation. De la même manière, ils sont 52% à dire ne pas être en décalage avec leur représentation de leur métier mais néanmoins 38% à être mitigés sur ce point. Autrement dit, plus d'un tiers a une position dichotomique sur la question qui ne renvoie donc pas à une représentation de soi sereine, au travers de cette représentation de leur métier. Cette tendance est confirmée par le fait que si 62% des CPE affirment qu'on n'attend pas d'eux qu'ils exercent un métier qui n'est pas celui qu'ils ont choisi en passant le concours, il n'en reste pas moins que 29%, soit presque un tiers là encore, sont mitigés sur cette question. On ressent par ailleurs une certaine tension, en tout cas pas un travail en toute sérénité, puisque 33% de ces CPE disent être mitigés sur le fait d'être en opposition avec leurs partenaires et 41% sont tout aussi mitigés sur le fait de travailler avec leurs collègues de façon satisfaisante.

De ce fait, les questions abordant la représentation de soi au travers d'une possible évolution de carrière récoltent des réponses mitigées. Ainsi, plus de la moitié ne souhaitent pas changer de métier ou devenir chef d'établissement, mais ils sont pourtant 29% à avoir une position mitigée, et 20% à être affirmatif à propos d'une envie d'exercer un autre métier. Et ils sont aussi 23% à être mitigés et 24% à avoir une position positive sur le fait de se projeter vers le métier de chef d'établissement. Une solution intermédiaire pourrait être une mutation qu'ils sont 26% à envisager et sur laquelle 31% hésitent par leurs réponses mitigées.

Les tendances actitudinales précédentes viennent majorer une représentation de soi qui semblait au premier abord positive en termes d'utilité et d'efficacité au travail, notamment dans la relation avec les élèves. Ces nuances, même si quasiment la moitié du corpus, semble éprouver un bon sentiment, concernent un tiers du corpus ce qui est une proportion non négligeable. Ainsi, ils sont 63% à estimer être en progression constante, 61% à se sentir bien et par opposition 69% à ne pas se sentir mal. Même si l'on peut dire que c'est donc un sentiment de bien-être qui est ressenti par plus de la moitié des CPE du corpus, il faut néanmoins noter que 31% sont mitigés face à ce sentiment de bien-être, et 22% sont mitigés face au sentiment de mal-être. D'ailleurs, si la moitié des CPE dit ne pas être usé ou fatigué, à nouveau un tiers (35%) est mitigé.

➤ **Question 54 :**

Néanmoins ils seraient 89% à choisir à nouveau de devenir CPE si c'était à refaire, signe que les répondants tiennent à leur métier.

Synthèse : L'attitude des CPE au travers la représentation de soi n'est donc pas aussi positive que l'attitude qu'ils peuvent avoir face au métier (b.2.1.). Même si plus de la moitié des CPE s'orientent vers une attitude de bien-être, voyant leur métier comme source de satisfaction dans le travail réalisé avec le public qu'ils ont en charge, les nuances que l'on note ici pour un tiers du corpus renvoient à un sentiment mitigé, notamment dès qu'ils abordent la représentation de soi au travers de la relation aux partenaires.

### **1.b.3. La dimension du « champ de représentation »**

#### **1.b.3.1. Quelle représentation du métier ?**

➤ **Question 16** : Un CPE indépendamment du contexte est toujours...,

A partir de la méthode du TIC (Test d'Indépendance au Contexte, figure 8) nous pouvons ici décrire des tendances de réponses majoritaires. Ces réponses sont indépendantes du contexte dans lesquelles elles ont été produites et sont toujours valables, en toutes circonstances, puisqu'elles viennent en réponse à la question « Pour vous un CPE c'est toujours et dans tous les cas » :

**16. Pour vous un CPE c'est TOUJOURS ET DANS TOUS LES CAS:**

*Une seule réponse possible par ligne.*

	<i>Certainement oui</i>	<i>Plutôt oui</i>	<i>Plutôt non</i>	<i>Certainement non</i>
a. Un médiateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 8. Test d'indépendance au contexte

Ainsi les CPE de cet échantillon ont répondu (annexe 24), dans l'ordre décroissant, que majoritairement un CPE, indépendamment du contexte, était toujours et dans tous les cas, quelqu'un qui travaille en équipe (88% certainement oui, 12% plutôt oui), puis un éducateur (84% certainement oui, 15% plutôt oui). Pour eux un CPE c'est aussi un conseiller (76% certainement oui, 22% plutôt oui), un pilote de service (76% certainement oui, 20% plutôt oui), une personne qui assure le suivi des élèves et les accompagne dans la construction de leur projet personnel (74% certainement oui, 24% plutôt oui), un médiateur (70% certainement oui, 30% plutôt oui).

Dans une moindre mesure, mais de façon positive pour ces CPE, un CPE est aussi quelqu'un qui gère l'absentéisme (64% certainement oui, 30% plutôt oui), quelqu'un à qui on



peut se confier (53% certainement oui, 43% plutôt oui), une autorité reconnue (46% certainement oui, 51% plutôt oui), un animateur (18% certainement oui, 58% plutôt oui, contre 24% de réponses négatives), un exemple de loyauté (30% certainement oui, 58% plutôt oui, contre 13% de réponses négatives). Les autres réponses à l'instar du père fouettard (56% certainement non, 23% plutôt non, contre 22% de réponses positives), sont à tendance négative.

Pour les autres réponses, les CPE sont partagés à propos du fait qu'un CPE soit toujours et dans tous les cas quelqu'un qui évalue les élèves (49% réponses positives contre 51% de réponses négatives), une personne populaire (38% de réponses positives contre 62% de réponses négatives), une personne qui défend son territoire (42% de réponses positives contre 57% de réponses négatives). Quant à leur positionnement dans l'équipe de direction ou pas, cette question ne trouve pas réponse ici car les CPE sont très mitigés sur le fait que pour eux un CPE soit toujours et dans tous les cas un adjoint au chef d'établissement (48% de réponses positives contre 42% de réponses négatives).

➤ **Question 20 :**

A propos de la transformation de la représentation du métier, les CPE sont très majoritaires à déclarer que depuis qu'ils exercent ce métier la représentation qu'ils en ont s'est transformée. En fait, 34% estiment que la représentation qu'ils ont de leur métier s'est beaucoup modifiée depuis qu'ils exercent, mais 52% rajoutent qu'elle s'est un peu modifiée, soit 86% du corpus déclarent une métamorphose de la représentation de leur métier depuis qu'ils exercent. Il s'agit ici de la représentation de cette évolution que les CPE peuvent en avoir et non pas une évolution constatée par nos soins.

➤ **Question 22<sup>53</sup> :**

En tout cas, lorsque cette transformation a eu lieu, en agrégeant en trois modalités de réponses les réponses à cette question, elle serait due pour les sujets en priorité au contexte d'exercice pour 78% de ceux qui déclarent que leur représentation de leur métier s'est modifiée. Vient ensuite l'expérience ou l'ancienneté pour 69% d'entre eux, devant le chef d'établissement pour 58% d'entre eux.

---

<sup>53</sup> Question 22 qui, certes, porte sur la représentation du métier mais est informante aussi pour la représentation du contexte.

➤ **Question 37 :**

C'est une représentation qui par ailleurs est moyennement en adéquation avec le protocole d'inspection de mai 2010 pour 52% du corpus (annexe 30). Rappelons que ce document est méconnu par plus de la moitié du corpus.

➤ **Question 46 :**

Mais, signe de tensions avec les partenaires, cette représentation du métier a été pour les 2/3 des répondants parfois remise en cause (66%) (annexe 33).

➤ **Question 51 :**

A propos de la représentation du métier les réponses indiquent majoritairement un changement, soit 89% des sujets déclarent que leur métier est en train d'évoluer (annexe 33).

Synthèse : Le CPE est quelqu'un qui, indépendamment du contexte dans lequel il se trouve, travaille en équipe. S'il assure le suivi des élèves sans surprise il apparaît ici, consensuellement, comme un éducateur. Par ailleurs, son rôle de conseiller est ici confirmé, tout comme celui d'organisateur (notamment de son service de vie scolaire). L'idée qu'il pourrait être un père fouettard, résurgence d'un surveillant général accès sur la discipline, est rejetée. Son rôle de médiateur et de personne à l'écoute (à qui on peut se confier) le place plutôt dans une stratégie de recherche de solution aux conflits. Par contre, les CPE ont une position dichotomique face à l'évaluation ou le positionnement d'adjoint, tout comme sur le terme de loyauté, pourtant tranchée lors des entretiens exploratoires et qui recueille plutôt ici une tendance mitigée. Cette représentation du métier, parfois remise en cause, est en train d'évoluer. Toute transformation de cette représentation étant imputable prioritairement au contexte d'exercice.

**1.b.3.2. La représentation des objets du métier**

➤ **Question 24 :**

Les sujets devaient citer 2 choses qui pour eux étaient primordiales dans leur métier et qu'ils ne voulaient pas voir disparaître. Une analyse de contenu sur cette question ouverte nous amène à effectuer 5 catégories :

- la *catégorie* « élève », qui par sa fréquence de 50, est la plus saillante. Elle touche à l'objet prioritaire du métier, le travail en direction des élèves ;

- la *catégorie « relationnel »*, avec une fréquence de 33, fait référence au travail en lien avec les autres, partenaires internes ou externes du CPE. Un relationnel qui le positionne aussi au sein d'un collectif de travail ;
- la *catégorie « chef de service »*, avec une fréquence de 21, renvoie l'image d'un CPE qui pilote, organise et anime une équipe de personnes ;
- la *catégorie « liberté »*, avec une fréquence de 26, fait ici mention à ce que le statut accorde comme autonomie. Non rattaché au pôle de direction, ni à celui pédagogique, les CPE mettent en avant leur indépendance ;
- la *catégorie « conseil »*, avec une fréquence de 10, est la plus faible. Elle renvoie pourtant à une représentation d'un objet phare du métier lui-même, acronyme du titre, le rôle de conseiller.

➤ **Question 25 :**

Les sujets devaient citer 2 choses qui pour eux étaient supprimables dans leur métier et qu'ils voulaient voir disparaître. Une analyse de contenu sur cette question ouverte nous amène à effectuer 4 catégories :

- la *catégorie « administrative »*, avec une fréquence de 34, est la plus importante. Il s'agit des tâches relatives aux permanences de petites vacances, aux statistiques à renseigner, aux réunions en tout genre et aux secrétariats d'examens à tenir ;
- la *catégorie « disciplinaire »*, avec une fréquence de 27, dénonce une représentation mythique et persistante du surgé, dont la gestion des punitions et sanctions n'est pas souhaitée ;
- la *catégorie « évaluation »*, avec une fréquence de 18, fait ici un renvoi à la note de vie scolaire<sup>54</sup> disparue qui supposait la participation du CPE à une évaluation des élèves ;
- la *catégorie « animation »*, avec une fréquence de 7, correspond pourtant à un axe de la circulaire de 1982 « animation éducative » mais porte ici précisément sur la représentation de l'objet « loisir » (club, foyer socio-éducatif).

---

<sup>54</sup> Note qui a disparu depuis le début de notre enquête : le chef d'établissement attribuait une note aux élèves, sur proposition du professeur principal et après avis du CPE, comportant un certain nombre de points en fonction du comportement (respect du règlement intérieur), de l'assiduité, et de l'investissement.

Synthèse : La représentation des objets du métier met en avant des objets indispensables que sont le travail avec les élèves, le relationnel avec les autres, la position de chef de service et la liberté attachée à l'exercice du métier, et dans une moindre mesure le conseil. A l'inverse, la représentation des objets du métier non souhaités renvoie aux tâches administratives et à la gestion de la discipline, mais aussi à l'organisation de loisir scolaire.

### 1.b.3.3. La représentation d'une situation éducative chez les CPE

#### 1.b.3.3.a. La représentation de la tâche prescrite

##### ➤ Question 18 :

Les CPE se sont positionnés par rapport à des affirmations sur leur métier laissant à voir leur représentation de la tâche (annexe 26). Ainsi, ils sont majoritairement d'accord pour dire qu'un CPE agit en éducateur responsable et selon des principes éthiques (98% oui tout à fait), renvoyant à une compétence commune avec les autres personnels (*compétence 6*). C'est une fonction qui avait obtenu une majorité de réponses favorables à la question précédente n°16 faisant d'un CPE, indépendamment du contexte et dans tous les cas, un éducateur. De la même manière, les sujets affirment qu'un CPE doit assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement (96% oui tout à fait), renvoyant à la *compétence C.2*. Par ailleurs, ils sont majoritairement d'accord pour dire qu'un CPE participe au recrutement des AED (95% oui tout à fait), et est responsable de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire (94% oui tout à fait), en lien avec la *compétence C4*. Par ailleurs, un CPE est un pilote de service (93% oui tout à fait). Les répondants le positionnent donc comme un chef de service de la vie scolaire, même s'il sont un peu moins nombreux à répondre de façon majoritaire au fait qu'un CPE établit des fiches de postes pour assurer le management des personnels de son équipe (74% oui tout à fait).

Dans la représentation de la tâche, le rapport aux élèves est prégnant. En plus d'être un éducateur, les sujets sont 89% à dire qu'un CPE place les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel, alors que 11% sont moyennement d'accord avec cet extrait de la *circulaire de 1982*, circulaire qui était toujours d'actualité au moment de l'enquête et qui fixait le rôle et les conditions d'exercice de la fonction des conseillers principaux d'éducation. Au travers de cette circulaire de 1982, le fait qu'un CPE soit responsable du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des

élèves, récolte 83% de réponses favorables. A propos de la représentation de la tâche, parmi les réponses très majoritaires, les sujets affirment qu'un CPE assure le suivi individuel et collectif des élèves pour 85% d'entre eux, extrait de la *compétence C.1*. Cette relation aux élèves a toute sa place, car les sujets affirment qu'un CPE accompagne les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative (81% oui tout à fait) et qu'il organise les conditions de vie des élèves dans l'établissement (75% oui tout à fait), en lien avec la *compétence C1*.

Néanmoins, cette relation aux élèves au quotidien trouve ses limites dans des tâches pouvant renvoyer à un rôle de surveillant. Ainsi 48% des répondants sont mitigés sur le fait qu'un CPE soit responsable du mouvement des élèves (circulaire de 1982). On peut ici faire écho à cet extrait de la circulaire de 82 avec la question 33, car 41% des sujets pensent qu'elle n'est plus 30 ans plus tard d'actualité, contre 59% à penser qu'elle l'est encore. Cette réminiscence d'un aspect du surgé est partagée dans une représentation de la situation qui mettrait en pratique un CPE à la place d'un personnel de surveillance pour pallier à une absence (36% d'accord, 37% mitigés et 26% en total désaccord). De la même manière, les répondants sont très mitigés lorsqu'il est question d'intervenir en classe à la demande d'un enseignant pour prendre en charge un élève exclu de cours (53% moyennement d'accord). Les deux dernières réponses ne renvoient pas à un travail prescrit mais à des pratiques constatées ou décriées et contextualisées, et qui ne récoltent donc pas ici un avis favorable.

Certaines réponses, si elles restent positives pour les trois quarts du corpus, semblent surprenantes au regard de son rôle premier qui est inscrit dans son acronyme : Conseiller. Ce rôle est rappelé en introduction du référentiel de compétence mais aussi dans les compétences C.2, C.3, C.8.<sup>55</sup> Aussi, si à propos de la compétence C.2, renvoyant au conseil du chef d'établissement ainsi que des autres personnels dans l'appréciation des punitions, les CPE sont 83% à être d'accord avec cette affirmation, ce rôle de conseiller n'est par ailleurs pas aussi plébiscité. Ainsi, les sujets sont 71% à affirmer qu'un CPE est le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative : ils sont pourtant 23% à être moyennement d'accord avec cette affirmation et 6% à être en opposition. Certes, les

---

<sup>55</sup> Les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative ...

C.2. Conseiller le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels dans l'appréciation des punitions et des sanctions.

C.3. Conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement des espaces...

C.8. Conseiller le chef d'établissement pour organiser les partenariats avec les autres services de l'Etat...

répondants sont 74% à être d'accord avec l'affirmation selon laquelle un CPE amène son expertise dans le domaine de la politique éducative de l'établissement, notamment en conseil pédagogique, mais ils sont 21% à répondre de façon mitigée. Par ailleurs, si pour les sujets le CPE participe à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement et en coordonne la mise en œuvre (87% oui tout à fait), l'ancrant dans un rôle de conseiller et d'expert, les répondants sont mitigés sur le fait qu'un CPE impulse et coordonne le volet éducatif du projet d'établissement (51% moyennement d'accord), extrait de la *compétence C.3*.

De plus, la position des CPE dans la relation au chef d'établissement est mitigée, quant au fait d'appartenir à l'équipe de direction, équipe administrative. Les sujets sont 48% à être partagés sur cette affirmation. De la même manière, les répondants sont tout aussi partagés sur le fait qu'un CPE reçoit une lettre de mission (45% moyennement d'accord et 44% opposés). Enfin, quant aux fonctions d'adjoint qu'ils pourraient exercer à temps partiel, les CPE y sont opposés, voire adoptent une position mitigée (55% en total désaccord et 31% mitigés). L'affirmation selon laquelle un CPE pourrait présider les conseils de classe obtient les mêmes pourcentages de réponse. Ces questions renvoient à la posture et au statut des CPE. La notion de loyauté, si elle a été tranchée dans les entretiens exploratoires en termes de principe de loyauté vis-à-vis du système, est ici aussi tranchée dans une représentation de la tâche. En effet, les sujets sont 58% à être en désaccord avec le fait qu'un CPE vote comme le chef d'établissement au CA<sup>56</sup> puisque c'est son devoir de loyauté. Le principe de loyauté dont il pourrait être question ici serait le même que celui abordé par les sujets en entretiens, c'est-à-dire celui d'annoncer par honnêteté la position qu'un CPE adopte avant le CA, pour que le chef d'établissement sache à qui il a affaire.

Pour terminer sur l'analyse unidimensionnelle au travers de cette question 18, nous retrouvons ici aussi des positions mitigées sur le pôle pédagogique. Il en est ainsi, que ce soit lorsqu'un CPE crée des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (50% mitigés), renvoyant au *protocole 2.5*, ou lorsqu'un CPE élabore des situations d'apprentissage qui contribuent à la validation de compétences, notamment pilier 6 et 7 (44% mitigés), renvoyant au *protocole 4.2* et à la *compétence C8*. La position des sujets est mitigée à propos du fait qu'un CPE participe aux évaluations qui rythment le parcours de

---

<sup>56</sup> CA : Conseil d'Administration.

l'élève et notamment la détermination de la note de vie scolaire<sup>57</sup> (44% mitigés), en lien avec le *protocole 4.2*.

Synthèse : La représentation de la tâche pour les CPE est une tâche au cours de laquelle un CPE est avant tout un éducateur, avec une relation importante aux élèves. Il est aussi un chef de service qui anime et organise son service. Néanmoins si son rôle de conseiller est validé pour les  $\frac{3}{4}$  du corpus, il reste tangent pour le  $\frac{1}{4}$  de l'échantillon. Enfin, au travers de la représentation de la tâche, le CPE ne semble pas actif dans le pôle pédagogique et l'évaluation. Globalement, le travail prescrit est admis comme guide, les affirmations en lien avec des pratiques contextualisées sont rejetées.

#### 1.b.3.3.b. La représentation de la tâche idéalisée

##### ➤ **Question 26 :**

Lorsqu'ils abordent le métier idéal (annexe 28), c'est-à-dire celui qu'ils exerceraient réellement s'ils avaient le choix, sur 20 questions un CPE sur deux, voire plus d'un CPE sur deux, estiment 9 fois que le temps idéal consacré à certaines tâches est identique par rapport à leur pratique (correspondant à 50% ou plus du corpus). C'est une pratique en adéquation avec la représentation du métier idéal. Par contre, pour les 11 questions restantes, les CPE se retrouvent en tension entre un temps qu'ils souhaiteraient inférieur ou supérieur au temps qu'ils passent réellement pour réaliser certaines tâches. La pratique et la vision idéale du métier par rapport au temps souhaité correspondent donc pour certaines tâches: être au bureau (70% estiment que le temps idéal souhaité est identique au temps passé), rappel de la règle auprès des élèves (70%), être sur le terrain (67%), échange avec les personnels de santé et sociaux (64%), activité pédagogique et évaluation (62%), conseil auprès de la communauté (59%), rencontre avec les services extérieurs (51%), gestion des absences (50%), rencontre avec les familles (50%).

Dans une moindre mesure, on peut dire qu'il y a adéquation entre le temps souhaité et le temps consacré à certaines activités pour 3 réponses supplémentaires, dans le sens où le choix d'une majorité du corpus se porte sur la modalité de réponse « temps souhaité égal ». Il s'agit de l'échange avec les enseignants, car 48% sont satisfait du temps qu'ils y consacrent alors que 47% aimeraient consacrer plus de temps à ces échanges. A propos de l'animation, 41%

---

<sup>57</sup> La note de vie scolaire n'est plus d'actualité, elle a été supprimée en octobre 2014.

estiment le temps idéal identique au temps consacré, contre 39% qui le souhaiteraient supérieur et 20% inférieur. Enfin, à propos de la formation et l'accompagnement des délégués, 46% estiment le temps idéal et le temps consacré en adéquation, alors que 35% souhaiteraient un temps supérieur et 19% un temps moindre.

Néanmoins, pour d'autres missions il n'y a pas adéquation entre le temps réellement consacré et le temps idéalement souhaité. On constate des tensions et on voit s'opposer ici des activités liées à l'humain et des activités plus administratives. Ainsi, dans un premier temps tout d'abord, les sujets souhaiteraient consacrer plus de temps qu'ils ne le font sur certaines activités. C'est le cas pour l'analyse du service, la pratique réflexive et la mise en projet, puisque 59% déplorent ne pas passer plus de temps sur cette activité. Il en est de même pour le travail d'écoute et de conseil auprès des élèves pour 55% du corpus, pour la concertation et le temps d'échange avec les AED pour 54% du corpus ou encore pour les interventions en heure de vie de classe pour 42% du corpus. Nous constatons ici que le métier idéal laisserait une place plus importante au travail d'écoute tourné vers autrui et au travail de réflexion, ce qui prend d'une part du temps et qui, d'autre part, n'est pas un travail visible en termes de résultats immédiats, ce qui peut être source d'incompréhension pour les « non-initiés » au travail éducatif sur le long cours. Le temps de réflexion marque ici une volonté de sortir du carcan de l'urgentiste, ou du pompier tel que défini dans le premier chapitre (Cadet & al., 2007a), afin d'analyser sa pratique et les problématiques posées pour mieux y répondre.

Dans un second temps, les répondants estiment qu'ils sont trop sollicités et que pour certaines tâches ils y passent plus de temps qu'ils ne voudraient y consacrer. C'est le cas pour 67% des CPE pour qui le temps consacré à répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas de leurs missions est plus important que celui qu'ils aimeraient idéalement y consacrer, signe d'une mauvaise lisibilité de ce que peut être le travail d'un CPE chez les partenaires. Pour 60% des sujets, ils souhaiteraient, s'ils avaient le choix, passer moins de temps qu'ils ne le font dans la pratique sur des fonctions d'adjoint. Par ailleurs, le temps passé en réunions ne correspond pas à celui qu'ils souhaiteraient y consacrer. Pour 47% des CPE, il est trop important et ils souhaiteraient idéalement y consacrer moins de temps. A cette part administrative trop importante dans le quotidien, se rajoute la gestion de la discipline qui semble aussi poser souci car 46% des CPE interrogés estiment que le temps idéal qu'ils voudraient consacrer à cette gestion serait moindre que ce que leur demande la pratique de leur métier. En ce sens, comme vu plus haut à la question 26, 96% affirment que le respect des règles doit se faire par tous telle une mission partagée.



Synthèse : La représentation de la tâche en lien avec le travail qui serait idéal est dichotomique. A propos de la moitié des items proposés, les CPE estiment que globalement le temps consacré sur certaines tâches est en adéquation avec le temps idéal. Néanmoins, pour l'autre moitié, il y a des tensions entre le temps affecté à des activités et le temps idéalement souhaité. Soit les sujets aimeraient passer plus de temps en direction des autres qu'ils ne le font: en temps d'écoute, de conseil ou d'échange auprès des élèves ou des AED, ou en travail réflexif ; soit les répondants aimeraient passer moins de temps qu'ils ne le font sur des tâches administratives ou disciplinaires (gestion de la discipline, sollicitations, réunions, fonction d'adjoint).

#### 1.b.3.3.c. La représentation du contexte

La représentation du contexte d'exercice (annexe 32-33) est une dimension de la représentation de la situation éducative des CPE.

##### ➤ **Question 42 et 43 :**

Ce contexte dépend pour une grande partie de la relation au chef d'établissement (voir chapitre 1, paragraphe 2.b.2.). Pourtant, pour 72% cette relation au chef d'établissement ne semble pas conflictuelle puisque celui-ci leur laisse une marge de manœuvre dans leur pratique, 25% sont mitigés et seulement 3% estiment ne pas avoir du tout de liberté (question 42).

Par contre si 44% disent ne pas être contraint dans leur pratique par leur chef d'établissement, 47% disent l'être un peu et 9% beaucoup. Il y a donc une différence entre ressentir une certaine liberté dans sa pratique, peut-être dans le sens de ne pas avoir de compte à rendre, et l'exclusion de toute contrainte. Cette dernière pourrait revêtir la forme de demandes particulières, de délégation de tâches que les CPE trouveraient contraignantes.

##### ➤ **Question 49 et 50 :**

Par ailleurs, la représentation du contexte est aussi liée à la représentation que les CPE se font de leur métier, car 46% estiment que ce contexte transforme un peu leur représentation et 24% estiment important cet impact. Aussi, la représentation du contexte impacte la pratique quotidienne des CPE, puisque 48% affirment que le contexte transforme beaucoup leur

pratique, et 44% un peu. C'est donc majoritairement que les sujets font ici référence à des contraintes contextualisées ou des demandes spécifique dans certains contextes.

➤ **Question 47 :**

Par ailleurs, lorsque la conception du métier est remise en cause c'est pour 26% du corpus en raison des attentes des uns et des autres, et pour 23% du corpus le fait des enseignants, suivis par le chef d'établissement pour 18%.

Synthèse : Relativement contraints dans leur quotidien par leur chef d'établissement, les CPE déclarent à propos de la représentation qu'ils ont du contexte que celui-ci impacte plus la pratique de leur métier que la représentation de leur métier. Néanmoins, lorsque cette dernière s'est transformée aux dires des CPE depuis le début de leur carrière, c'est avant tout du fait du contexte d'exercice, mais aussi du fait d'attentes de leurs partenaires à leur égard.

*1.b.3.3.d. La représentation d'autrui*

➤ **Question 44 :**

La représentation d'autrui est ici opérationnalisée au travers de ce que pensent les sujets de la représentation que les partenaires ont du métier de CPE, et plus particulièrement si celle-ci est proche de la leur. Nous agrégeons ici les modalités de réponses en deux modalités au regard des résultats, nous permettant ainsi de dégager des tendances (annexe 32). Aussi, par rapport à la représentation du métier de CPE que pourraient avoir leurs partenaires, les CPE interrogés tendent à dire que les assistantes sociales ont la même représentation du métier qu'eux (96%), suivies par les COP<sup>58</sup> (93%) et les infirmières (90%). Il semble que ce soit avec ces personnels, souvent à la marge dans les établissements car peu présents, souvent sur plusieurs établissements, ou n'occupant pas toujours la place qui leur est due, que les CPE partagent la même vision du métier. Ils sont 79% à penser que les chefs d'établissement, leur premiers collaborateurs, ont la même représentation du métier qu'eux, contre 21% qui tendent vers une réponse négative. Dans des proportions égales ils sont 72% à dire que les élèves ont la même représentation du métier de CPE qu'eux.

Les partenaires qui, pour la représentation qu'en ont les répondants, tendent vers une représentation du métier de CPE qui n'est pas la même que les CPE sont en premier lieu les

---

<sup>58</sup> COP : Conseiller d'Orientation Psychologue.

agents car 57% du corpus estiment que la représentation que les agents ont du métier de CPE est identique à la leur contre 43% qui pensent le contraire. Vient ensuite la représentation des enseignants puisque 53% des sujets disent que la représentation du métier de CPE chez ces partenaires est identique à la leur contre 47% se positionnant de façon négative. Les plus éloignés d'une représentation commune sont les gestionnaires/intendants (51% disent que la représentation du métier de CPE chez ce personnel est identique à la leur contre 49% opposés).

Avec ces dernières catégories de personnel, les relations peuvent être donc en tension et aboutir à des demandes spécifiques du fait d'une représentation du métier de CPE considérée inadéquate pour les CPE. Les agents reprochant aux CPE de ne pas suffisamment assurer la surveillance des locaux, les gestionnaires ne prêtant pas toujours une oreille attentive aux demandes à caractère éducatif des CPE et les enseignants reprochant implicitement ou pas à ces derniers de ne pas toujours les soutenir lors d'exclusions de cours ou de conflits avec les élèves, renvoient au CPE l'image du « surgé » (Grimaud-Leprince, 2014).

➤ **Question 45 :**

D'ailleurs, la réponse à la question concernant une représentation professionnelle commune du métier entre tous les CPE de l'académie de Toulouse est mitigée, puisque 50% du corpus pense que tous les CPE de l'académie ont une représentation un peu commune de leur métier, alors que 35% estime qu'elle est tout à fait semblable.

Synthèse : La représentation que les CPE peuvent avoir d'autrui, et notamment de la représentation que leurs partenaires ont du métier de CPE, diffère selon les catégories. Ils ont une représentation de leur métier partagée avec les personnels de santé et sociaux, et plus éloignée de celle des personnels d'intendance. Dans une moindre mesure, il semble qu'une représentation du métier de CPE soit commune avec les chefs d'établissement.

**1.b.3.4. La représentation des pratiques, en lien avec la prescription**

➤ **Question 27 :**

Nous avons vu que les CPE sont 48% à dire que leur pratique a moyennement évolué, mais 42% pour dire qu'elle a beaucoup évolué (annexe 29).

➤ **Question 29 et 31 :**

Même s'ils sont 91% à dire que dans leur pratique ils font des choses conformes à la représentation qu'ils ont de leur métier, ils sont 50% à dire qu'ils font aussi parfois des choses opposées à la représentation de leur métier et 14% à dire que souvent ils font des choses opposées à la représentation de leur métier (annexe 29). Autrement dit, une fois sur deux, l'action réalisée n'est pas en cohérence avec la conception du métier. Nous avons vu plus haut que la représentation que les CPE ont de leur contexte d'exercice décrit un contexte qui impacte peu ou prou la pratique des CPE pour 92% du corpus (question 50, annexe 33).

➤ **Question 38:**

Nous avons vu plus haut que la prescription avec la circulaire de 1982, même si elle est laconique, reste une référence (annexe 30). Par ailleurs une méconnaissance du protocole de mai 2010 est flagrante pour 58% qui admettent ne pas du tout le connaître. De ce fait, les répondants sont moyennement d'accord pour dire qu'il y a adéquation entre leur pratique et ce protocole d'inspection.

➤ **Question 39, 40 et 41 :**

Pourtant, les sujets ne sont pas si éloignés de la prescription, ou des attendus du métier, comme nous avons pu le constater dans ce chapitre. Ici, 65% des sujets déclarent avoir rédigé un projet de service (annexe 31). Parmi ces 65% de sujets, pour la moitié pratiquement, c'est à leur initiative, et un tiers à la demande de leur chef d'établissement (annexe 31). Nous agrégerons ici les modalités de réponses en trois modalités. Aussi, lorsque c'est à leur initiative, la rédaction de ce projet de service a été faite en premier lieu pour établir une ligne de conduite pour les personnels de leur service de vie scolaire, soit pour 98% des répondants ayant rédigé un projet de service. Ils se positionnent ici en tant que chef de service. Ensuite, parmi les raisons invoquées à la rédaction de ce document, il s'agissait pour les CPE de donner de la plus-value à leur service pour 76% d'entre eux, et de s'inscrire dans le projet d'établissement pour 73%.

Néanmoins, le côté « justification » apparaît dans les raisons listées pour avoir rédigé un projet de service, puisque pour 61% ayant rédigé ce document, il s'agit de clarifier absolument leur rôle aux yeux de leurs collègues, 27% d'entre eux sont plus mitigés par ce motif. Au travers de ce document, 59% des sujets cherchent à montrer effectivement la représentation de leur métier, de façon plus mitigée pour 37% d'entre eux. Enfin, la moitié des répondants ayant rédigé ce document souhaite clarifier leur rôle aux yeux du chef

d'établissement. Ainsi, le fait de rédiger un projet de service, alors que 47% des CPE rappelés-ici sont un peu contraints par leur chef d'établissement, peut être un moyen de limiter les attentes de leur hiérarchie que les CPE estiment non conformes à la représentation qu'ils ont de leur métier.

Synthèse : La représentation des pratiques dénotent tout d'abord des modulations en fonction du contexte, mais aussi 1 fois sur 2 des pratiques non conformes à la représentation que les CPE se font de leur métier. Par ailleurs, dans leur pratique, les 2/3 des répondants ayant rédigé un projet de service l'ont essentiellement fait pour manager leur personnel de surveillance et donner une valeur ajoutée à leur service.

### 1.c. Synthèse de l'analyse unidimensionnelle du corpus.

**Le corpus se caractérise par une forte proportion de femmes, par une moyenne d'âge de 43 ans et une ancienneté entre 10 et 20 ans, par le fait que les ¾ ont eu une expérience dans le domaine éducatif et pour la moitié un diplôme en sciences humaines et sociales. La moitié du corpus travaille seul, la même proportion quasiment exerce en collège.**

**La dimension informationnelle (Moscovici, 1961) du questionnaire nous permet d'accéder aux connaissances organisées que possèdent les sujets sur l'objet de représentation professionnelle. D'une part, à propos des missions d'un CPE, les connaissances renvoient ici à une action orientée vers l'élève. Viennent ensuite des missions relatives à l'organisation et l'animation du service de vie scolaire, avec le respect des règles de vie en toile de fond. Enfin, les missions d'un CPE englobent dans une moindre mesure une fonction de communicant et de conseiller. D'autre part, à propos des textes règlementaires, si l'actualité encore affirmée de la circulaire de 1982 au travers de son cadre suffisamment explicite s'oppose à son côté caduque en raison de l'évolution des missions, le protocole d'inspection de mai 2010 est, lui, méconnu par 58% du corpus. Néanmoins, dans la connaissance organisée de la représentation professionnelle du métier de CPE au travers de ce dernier texte, le rôle de conseiller est fréquemment cité.**

**La dimension attitudinale (Moscovici, 1961) du questionnaire va nous apporter une orientation globale des sujets par rapport à l'objet de la représentation professionnelle. Ainsi, l'attitude à propos du métier de CPE est une attitude qui peut être qualifiée de**

positive, une orientation polarisée et une intensité forte dans la composante activité, dans la composante puissance et la composante évaluative. Par contre, à propos de l'attitude des sujets au travers de la représentation de soi en tant que CPE, l'attitude n'est pas aussi positive. Certes, la moitié éprouve une attitude de bien-être, notamment de satisfaction du travail effectué en direction des élèves, néanmoins, un tiers est plus mitigé, notamment dans son attitude liée au travail avec les partenaires et à propos de l'adéquation avec leur propre représentation du métier.

La *dimension du champ de représentation* (Moscovici, 1961), met en image et reconstruit la réalité de l'objet de représentation professionnelle. La représentation professionnelle que les sujets se font du métier de CPE, et ceci indépendamment du contexte dans lequel ils évoluent, est en priorité quelqu'un qui travaille en équipe. C'est un éducateur qui a un rôle de conseil et d'organisateur. S'il fait de la médiation, ce n'est pas un père fouettard.

La représentation de la situation éducative (Abric, 1994) est opérationnalisée dans le questionnaire au travers de la représentation de soi (vue plus haut), de la tâche, d'autrui et du contexte. La *représentation de la tâche* au travers du travail prescrit confirme le rôle d'éducateur du CPE, avec une relation importante aux élèves. Les sujets affirment que le CPE est un chef de service, et dans une moindre mesure un conseiller, mais sont plus mitigés sur le rôle pédagogique et évaluatif. La représentation de la tâche au travers du travail idéal pour la moitié du corpus est une tâche dont le temps souhaité pour la réaliser est en adéquation avec le temps consacré. Pour l'autre moitié du corpus, c'est un métier qui apparaît en tension, soit entre un temps consacré en direction des autres ou en travail réflexif et un temps souhaité supérieur, soit entre un temps consacré à des tâches administratives ou disciplinaires et un temps souhaité inférieur.

La *représentation des partenaires* au travers de ce que les répondants pensent de la représentation que les autres pourraient avoir du métier de CPE diffère selon les catégories de ces autres, allant d'un rapprochement représentationnel avec le pôle médico-social, et, dans une moindre mesure, avec les chefs d'établissement, à un éloignement représentationnel avec le pôle d'intendance.

La *représentation du contexte* décrit un contexte dans lequel le chef d'établissement exerce une certaine contrainte, contexte qui explique les transformations de représentation, mais impacte surtout les pratiques, ce que confirme la représentation des pratiques par rapport à l'influence du contexte.

**La représentation des pratiques pointe des pratiques pas toujours en adéquation avec la représentation du métier qu'ont les CPE. Le travail prescrit reste en lien pour la moitié du corpus avec la circulaire de 1982, le protocole est peu connu. Par ailleurs, la rédaction d'un projet de service pour les 2/3 du corpus renvoie à des réalités différentes.**

Cette première partie met à jour certains consensus représentationnels, mais aussi des tendances divergentes. Ceci nous amène à analyser la structure de la représentation professionnelle du métier de CPE pour voir d'une part les éléments centraux et périphériques de son contenu (analyse prototypique et de similitude) et, d'autre part, les éléments contrastés amenant des prises de position particulières (analyses multi-dimensionnelles), via des tendances attitudinales et des tendances de pratique. L'analyse de contenu des questions ouvertes nous permette de compléter notre connaissance représentationnelle des différentes tendances.

## **2. Recherche des éléments centraux et périphériques de la représentation professionnelle du métier de CPE : une analyse structurale**

### **2.a. Premiers éléments de la structure de la RP du métier**

Pour comprendre comment se structure la représentation professionnelle du métier de CPE, nous cherchons à voir quel est le contenu et l'organisation des éléments représentationnels. Pour cela, une première étape d'évocation libre et hiérarchisée nous permettra de dégager les éléments potentiellement centraux ou non de la représentation professionnelle de l'objet. Cette étape nous permettra de répondre à notre première hypothèse 1, à savoir :

A propos du métier de CPE, il existe des éléments représentationnels centraux, normatifs. Ces éléments traduiront deux fonctions au moins du métier de CPE contenues dans son titre, celle de conseil et celle éducative.

Une analyse de similitude complétera cette analyse prototypique pour repérer le contenu et l'organisation de la représentation professionnelle de l'objet, via les relations statistiques entre les items. Elle confirmera ou infirmera notre deuxième hypothèse 1, à savoir :

Les éléments centraux et périphériques sont structurés et organisés entre eux. Les éléments centraux fédèrent les autres éléments représentationnels.

Les éléments centraux ainsi mis en évidence seront alors testés par le Test d'Indépendance au Contexte pour permettre ces validations d'hypothèses. Rappelons que ces deux hypothèses concourent à démontrer notre *postulat 1* sur le fait qu'il existe effectivement un cœur de métier, une représentation professionnelle du métier consensuelle, des éléments centraux, inconditionnels, qui fédèrent ce corps professionnel et le guident au quotidien.

### **2.a.1. L'évocation libre et hiérarchisée**

#### **➤ Questions 12, 13 et 14 :**

Nous avons demandé à chaque sujet de citer 3 mots qui, selon eux, qualifiaient un CPE. La question suivante leur demandait d'écrire ces 3 mots du plus important au moins important, donc de leur attribuer un rang de 1 à 3. Enfin, nous leur avons demandé d'expliquer leur choix de mots, nous permettant ainsi d'attribuer une définition aux mots utilisés pour ne pas se tromper sur leur sens lors de l'analyse prototypique.

A partir des 104 questionnaires renseignés, notre base de données comportait 308 occurrences dont 130 mots différents (pour certains cités donc plusieurs fois). Afin de pouvoir traiter ces informations, il a fallu regrouper certains mots ensemble. A la fin des différentes étapes de catégorisation (lemmatisation, synonymie, validation par les juges), 78 mots (25.32%, soit ¼) ne pourront être catégorisés et donc ne seront pas traités. Ce sont des mots pour lesquels, soit il n'y avait pas de définition (au nombre de 13), soit la définition ne nous a pas permis de comprendre leur sens (ex: le mot « liant », cité 2 fois, a comme explication pour un sujet : « Voir missions définies en 1982 entre l'arbre et l'écorce », et pour un autre sujet : « Faire du lien entre tous les membres de la communauté éducative, savoir conseiller »). Cette étape de catégorisation a été validée par des juges comme nous le verrons plus loin.

#### **2.a.1.1. Etape de lemmatisation**

Nous avons retenu les termes cités au moins 7 fois, soit les termes cités par presque 15% du corpus. Nous avons estimé qu'en dessous il n'y avait pas de pertinence. Dans un premier temps, nous avons opéré par lemmatisation, ce qui était la technique la plus simple (ex : organise/organiser) et qui vise à rattacher sous une même forme des mots issus de la même famille (verbe conjugué ou non, mot ou adjectif). Chaque mot retenu comme « titre »



de la catégorie est le terme qui a obtenu la meilleure fréquence. Nous avons alors simplement remplacé chaque terme en gardant son rang d'attribution par celui de sa catégorie sémantique afin de ne pas biaiser l'importance accordée par chaque sujet. Nous avons donc dans un premier temps composé 12 catégories (tableau 9). Ce tableau indique pour chaque terme dans sa catégorie, le rang attribué par le sujet, la fréquence d'apparition du terme pour ce rang, le score du rang. Et pour chaque catégorie, le tableau indique la fréquence et le rang moyen, nous permettant de situer chaque catégorie par rapport aux valeurs seuil calculées en fin d'étape. Voir la procédure de calcul au chapitre 3, paragraphe 1.b.

Catégorie	Rang	Fréquence	Score du rang	Fréquence de la catégorie	Rang moyen de la catégorie
Adaptabilité	1	3	3		
Adaptabilité	2	3	6		
Adaptabilité	3	2	6		
				8	15/8= 1.88
Autorité	1	2	2		
Autorité	2	2	4		
Autorité	3	6	18		
				10	24/10= 2.40
Bienveillance	1	3	3		
Bienveillance	2	2	4		
Bienveillance	3	2	6		
				7	13/7= 1.86
Communication	1	3	3		
Communication	2	3	6		
Communication	3	2	6		
				8	15/8= 1.88
Conseiller	1	6	6		
Conseiller	2	7	14		
Conseiller	3	5	15		
				18	35/18= 1.94
Disponibilité	1	4	4		
Disponibilité	2	7	14		
Disponibilité	3	6	18		
				17	36/17= 2.12
Ecoute	1	17	17		
Ecoute	2	10	20		
Ecoute	3	9	27		
				36	64/36= 1.78

Educateur	1	9	9		
Educateur	2	1	2		
Educateur	3	1	3		
				11	14/11= 1.27
Médiateur	1	1	1		
Médiateur	2	9	18		
Médiateur	3	6	18		
				16	37/16= 2.31
Organisateur	1	6	6		
Organisateur	2	5	10		
Organisateur	3	5	15		
				16	31/16= 1.94
Polyvalence	1	5	5		
Polyvalence	2	2	4		
Polyvalence	3	5	15		
				12	24/12= 2
Réactif	1	2	2		
Réactif	2	3	6		
Réactif	3	7	21		
				12	29/12= 2.42

Tableau 9 : Catégorisation par lemmatisation de l'évocation libre et hiérarchisée

Cette première étape nous permet de renseigner le tableau à 4 cases (tableau 10). Le calcul des rangs moyens (total des rangs moyens/nombre de catégories) nous donne une moyenne de 1.98. La fréquence moyenne (total des fréquences/nombre de catégories) est quant à elle de 14.25. Nous pouvons donc émettre une première hypothèse de centralité de certains éléments (conseiller, écoute, organisateur).

Moyenne des rangs moyens = 1.98			
		Fort < à 1.98	Faible > ou = à 1.98
Fréquence moyenne =14.25	Forte > ou = à 14.25	Conseiller Ecoute Organisateur	Disponibilité Médiateur
	Faible < à 14.25	Adaptabilité Bienveillance Communication Educateur	Autorité Polyvalence Réactif

Tableau 10 : Analyse prototypique de la catégorisation par lemmatisation

### 2.a.1.2. Etape de synonymie

Nous avons dans un second temps rajouté à cette procédure la méthode par synonymie, car sur les 130 mots différents, seuls 28 mots pouvaient être rattachés par lemmatisation à une catégorie, laissant un trop grand nombre d'informations non traitées.

#### ➤ Question 14 :

Pour cela, nous nous sommes appuyées sur les explications fournies par les sujets suite à leur évocation libre et hiérarchisée. Nous avons pris soin de leur demander une définition afin justement de ne pas faire d'erreur de catégorisation, certains mots étant en effet polysémiques. Cette technique pouvant, de plus, être empreinte d'une certaine subjectivité du chercheur, nous n'avons retenu que les termes pour lesquels il n'y avait aucun doute. Cette seconde étape a donné naissance à une nouvelle catégorie « équipe » du fait de sa saillance puisqu'elle a été citée plus de 7 fois. Nous obtenons donc maintenant 13 catégories (tableau 11).

Catégorie	Rang	Fréquence	Score du rang	Fréquence de la catégorie	Rang moyen de la catégorie
Adaptabilité	1	3	3		
Adaptabilité	2	3	6		
Adaptabilité	3	2	6		
				8	15/8= 1.88
Autorité	1	4	4		
Autorité	2	7	14		
Autorité	3	8	24		
				19	42/19= 2.21
Bienveillance	1	5	5		
Bienveillance	2	3	6		
Bienveillance	3	4	12		
				12	23/12= 1.92
Communication	1	3	3		
Communication	2	5	10		
Communication	3	3	9		
				11	22/11= 2
Conseiller	1	6	6		
Conseiller	2	7	14		
Conseiller	3	5	15		
				18	35/18= 1.94

Disponibilité	1	4	4		
Disponibilité	2	7	14		
Disponibilité	3	7	21		
				18	39/18= 2.17
Ecoute	1	18	18		
Ecoute	2	10	20		
Ecoute	3	10	30		
				38	68/38= 1.79
Educateur	1	10	10		
Educateur	2	1	2		
Educateur	3	2	6		
				13	18/13= 1.38
Equipe	1	2	2		
Equipe	2	1	2		
Equipe	3	4	12		
				7	16/7= 2.29
Médiateur	1	1	1		
Médiateur	2	12	24		
Médiateur	3	6	18		
				19	43/19= 2.26
Organisateur	1	9	9		
Organisateur	2	8	16		
Organisateur	3	10	30		
				27	55/27= 2.04
Polyvalence	1	5	5		
Polyvalence	2	2	4		
Polyvalence	3	6	18		
				13	27/13= 2.08
Réactif	1	4	4		
Réactif	2	6	12		
Réactif	3	10	30		
				20	46/20= 2.30

Tableau 11 : catégorisation par lemmatisation et synonymie de l'évocation libre et hiérarchisée

Cette seconde étape nous permet à nouveau de renseigner le tableau à 4 cases (tableau 12). Le calcul des rangs moyens (total des rangs moyens/nombre de catégories) nous donne une moyenne de 2.02. La fréquence moyenne (total des fréquences/nombre de catégories) est quant à elle de 17.15. Nous pouvons donc émettre une seconde hypothèse de centralité de

certaines éléments (conseiller, écoute). Du fait de la saillance modifiée de certains termes, avec cette deuxième étape, on s'aperçoit que le terme organisateur qui apparaissait dans la case lors de la première étape, et susceptible de comporter les éléments du noyau central, est transféré dans la case 2 de la 1<sup>ère</sup> périphérie. Cette case 2, qui voit deux autres termes la rejoindre, autorité et réactif, alors qu'ils appartenaient au préalable à la case 4, comporte des éléments saillants (fréquence élevée) susceptibles d'interagir avec les éléments centraux pour donner une nouvelle représentation sociale (Moliner et al., 2002). Cette zone 2, rappelons-le, présenterait donc selon Vergès une zone potentiellement déséquilibrante, source possible de changement de la représentation. Les éléments de la case 3 ne changent pas.

Moyenne des rangs moyens = 2.02			
		Fort < à 2.02	Faible > ou = à 2.02
Fréquence moyenne = 17.15	Forte > ou = à 17.15	Conseiller Ecoute	Disponibilité    Autorité Médiateur    Réactif Organisateur
	Faible < à 17.15	Adaptabilité    Educateur Bienveillance Communication	Polyvalence Réactif

Tableau 12 : Analyse prototypique de la catégorisation par lemmatisation et synonymie

### 2.a.1.3. Etape de validation par les juges

Il restait à la fin de la deuxième étape 68 mots différents sur les 130 non affectés. Aussi, dans un 3<sup>ème</sup> temps nous avons soumis cette catégorisation sémantique à une « tierce » personne (méthode des juges) afin de limiter les biais dans cette procédure. Cette validation externe a été effectuée par deux CPE et un professeur de lettres classiques. Les juges ont été destinataires d'un protocole expliquant tout d'abord la technique de catégorisation sémantique par lemmatisation puis synonymie, et proposant par ailleurs nos propres catégorisations sémantiques sur lesquelles les juges devaient se positionner en les validant ou les invalidant. Tout d'abord, ces 3 juges ont validé totalement nos regroupements sémantiques. Puis, dans une seconde étape, ils ont fait des propositions de catégorisations sémantiques sur les occurrences restantes. N'ont alors été retenues que les catégorisations sémantiques faisant consensus auprès des 3 juges (annexe 36). Nous avons donc modifié les occurrences des sujets en les remplaçant par les suggestions des 3 juges, ce qui a pour effet d'augmenter la saillance de certains items (ex : conseiller, organisateur).

Catégorie	Rang	Fréquence	Score du rang	Fréquence de la catégorie	Rang moyen de la catégorie
Adaptabilité	1	3	3		
Adaptabilité	2	3	6		
Adaptabilité	3	2	6		
				8	15/8= 1.88
Autorité	1	4	4		
Autorité	2	7	14		
Autorité	3	8	24		
				19	42/19= 2.21
Bienveillance	1	5	5		
Bienveillance	2	3	6		
Bienveillance	3	4	12		
				12	23/12= 1.92
Communication	1	3	3		
Communication	2	6	12		
Communication	3	3	9		
				12	24/12= 2
Conseiller	1	7	7		
Conseiller	2	7	14		
Conseiller	3	5	15		
				19	36/19= 1.89
Disponibilité	1	4	4		
Disponibilité	2	7	14		
Disponibilité	3	7	21		
				18	39/18= 2.17
Ecoute	1	18	18		
Ecoute	2	10	20		
Ecoute	3	10	30		
				38	68/38= 1.79
Educateur	1	10	10		
Educateur	2	1	2		
Educateur	3	2	6		
				13	18/13= 1.38
Equipe	1	2	2		
Equipe	2	2	4		
Equipe	3	4	12		
				8	18/8= 2.25

Médiateur	1	2	2		
Médiateur	2	13	26		
Médiateur	3	6	18		
				21	46/21= 2.19
Organisateur	1	10	10		
Organisateur	2	9	18		
Organisateur	3	10	30		
				29	58/29= 2
Polyvalence	1	5	5		
Polyvalence	2	2	4		
Polyvalence	3	7	21		
				14	30/14= 2.14
Réactif	1	4	4		
Réactif	2	6	12		
Réactif	3	10	30		
				20	46/20= 2.30

Tableau 13 : catégorisation validée par les juges

Cette dernière étape nous permet de renseigner de façon définitive le tableau à 4 cases (tableau 14). Le calcul des rangs moyens (total des rangs moyens/nombre de catégories) nous donne une moyenne de 2.00. La fréquence moyenne (total des fréquences/nombre de catégories) est quant à elle de 17.77. Nous pouvons donc maintenir notre seconde hypothèse de centralité de certains éléments (conseiller, écoute). Du fait de la saillance modifiée de certains termes, avec cette dernière étape, on s'aperçoit que le terme communication qui apparaissait dans la case 3 lors de la deuxième étape passe dans la case 4. Les deux termes communication et organisateur sont à la limite du rang moyen.

Moyenne des rangs moyens = 2.0			
		Fort < à 2.0	Faible > ou = à 2.0
Fréquence moyenne = 17.77	Forte > ou = à 17.77	<b>Ecoute (38)</b> <b>Conseiller (19)</b> <b>CASE 1</b>	Organisateur (29) Réactif (20) Médiateur (21) Autorité (19) Disponibilité (18) <b>CASE 2</b>
	Faible < à 17.77	Educateur (13) Bienveillance (12) Adaptabilité (8) <b>CASE 3</b>	Polyvalence (14) Communication (12) Equipe (8) <b>CASE 4</b>

Tableau 14 : Analyse prototypique finale

## **2.a.2. Des éléments communs de représentation**

Avec cette dernière étape, nous pouvons émettre certaines hypothèses de centralité et de périphérie pour les éléments structurant la représentation professionnelle du métier de CPE. Dans le tableau 14 sont répartis les items en fonction de leur fréquence d'apparition, rappelée entre parenthèse.

Les éléments représentationnels potentiellement centraux, présents dans la case 1, sont les termes : écoute et conseiller. Ce sont les mots cités les plus fréquemment et avec un rang hiérarchique fort, souvent classés en premier, signe de leur importance pour les sujets. L'écoute constitue ici l'élément le plus fort et le plus fréquemment cité. Il correspond notamment à une qualité empathique, une capacité à se mettre à la place de l'autre. Il relève du temps d'échange consacré aux élèves, à l'écoute de leurs difficultés, aux entretiens entre le CPE et les élèves. Ce terme englobe aussi l'écoute en direction des autres personnels, que sont les professeurs par exemple. C'est cette capacité, en entretien, à entendre et percevoir les choses qui permettront au CPE de remplir la fonction de conseil. Les deux termes sont donc intrinsèquement dépendants, le conseil nécessite une analyse approfondie de toute situation rencontrée quand l'écoute permet d'en saisir la pertinence. Ce sont ces éléments qui vont donner sens au reste de la représentation, différemment des éléments périphériques qui restent conditionnels. Le cœur du métier se situerait ici dans une approche plus philosophique du métier où altruisme guide l'accompagnement des élèves et des partenaires. Le terme de conseiller présent comme élément central justifie l'acronyme de la fonction. Il concorde avec la demande formulée via le protocole d'inspection qui est de « conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement » (annexe 15), via le référentiel de compétences de 2013 positionnant le CPE comme « conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement » (annexe 18).

Les éléments représentationnels qui ont le moins de poids dans la représentation professionnelle du métier de CPE et qui constituent la 2<sup>ème</sup> périphérie, des éléments donc secondaires, semblent être les mots « communication », « polyvalence » et « équipe ». Ces mots de la case 4 sont les moins fréquents et les moins importants de la représentation professionnelle. Le terme « communication » complète l'élément central d'écoute en positionnant le CPE au sein d'une « équipe ». C'est un terme qui est à la limite des rangs moyens à 2 et qui pourrait presque basculer dans la case 3 voisine (comme lors des deux 1<sup>ères</sup>



étapes précédentes). Le terme « polyvalence », composant s'il est négativement connoté, indique ici un métier aux multiples facettes, un CPE qui est alors considéré comme multitâche. Il correspond en quelque sorte à une dérive possible, une obligation de toucher à tous les domaines tendant vers un côté « overbooké » du CPE.

Les éléments de la 1<sup>ère</sup> périphérie se répartissent dans les cases 2 et 3. Ces éléments périphériques sont des schèmes prescripteurs conditionnels. La case 2 comprend les termes « disponibilité », « médiateur », « autorité », « organisateur » et « réactif ». Ces mots ont été cités souvent par les sujets, mais classés à un rang peu important. Ils se rapprochent d'une conception administrative et disciplinaire du métier. Les CPE, au travers de l'autorité, la réactivité, disponibilité et la médiation se trouveraient au sein de conflits à gérer ou de rappel à la règle à poser. La disponibilité renvoie à la notion d'urgence à gérer en toutes situations, même si la médiation vient tempérer le côté purement disciplinaire dans une recherche de solution qui vise la conciliation. Le côté administratif ressort avec le terme « organisateur » qui positionne le CPE en chef de service. Mais ce terme pourrait aussi contrebalancer la réactivité et la disponibilité du CPE par une anticipation organisée, pour ne pas se laisser absorber par les urgences. C'est un terme qui est à la limite, avec un rang égal à la moyenne des rangs moyens de 2, il pourrait presque basculer dans la case 1 (comme lors de la 1<sup>ère</sup> étape plus haut, paragraphe 2.a.1.1.) et devenir un élément central de la représentation du fait de sa saillance (29).

La case 3 comprend les termes « éducateur », « adaptabilité » et « bienveillance ». Ces derniers éléments représentationnels, considérés comme importants par les sujets mais cités par peu de personnes, sont susceptibles d'être des éléments contrastés, souvent révélateurs d'une minorité, d'un sous-groupe. Ces termes contrastent avec l'urgence et la réactivité (case 2) du côté plutôt disciplinaire en préconisant plutôt une approche bienveillante. Le CPE est ici un éducateur, qui partage des valeurs et les transmet, qui a une approche de pédagogue, altruiste et humaine. Lorsqu'on regarde les réponses des sujets à la demande d'explication du choix de mots (question 14), cette notion d'éducateur correspond pour eux à une forme d'apprentissage du vivre ensemble, tout en permettant aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes en les plaçant dans les meilleures conditions. On peut ici faire une référence à la circulaire de 1982 « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (annexe 5). Les sujets se rattachent au postulat d'éducabilité des jeunes et cherchent à les accompagner du mieux possible. Le terme « adaptabilité » s'il renvoie à un métier aux multiples facettes qui comporte une nécessaire

disponibilité face aux demandes diverses et variées, correspond ici aussi à une flexibilité. Cette modulation des pratiques en fonction d'un quotidien imprévisible doit permettre au CPE de trouver une solution à la situation rencontrée et de savoir comment y répondre. Un travail réflexif semblerait ici primordial pour établir différentes modalités de réponses qui seraient réfléchies et non pas juste une réaction à l'urgence.

### **2.a.3. Contrôle de la centralité**

L'analyse prototypique nous permet d'émettre des hypothèses de centralité qu'il faut vérifier. Pour cela, nous avons envisagé que certains mots pourraient être des éléments consensuels et importants de la représentation professionnelle du métier de CPE. Nous nous étions basée sur notre expérience du métier, mais aussi sur les mots cités lors des entretiens exploratoires par des sujets dont nous savions leur expertise pertinente. De ce fait, le test d'indépendance au contexte incorporé dans le questionnaire, « Pour vous un CPE c'est toujours et dans tous les cas... ? » nous a permis de tester les 2 éléments centraux de la représentation professionnelle. Nous avons procédé au test de Kolmogorov-Smirnov préconisé par Abric (2003) valable pour le TIC<sup>59</sup>, c'est un test de comparaison de distribution. De par leurs caractères consensuels, les éléments peuvent être considérés comme centraux dès lors qu'ils ont 100% de réponse positive, un taux qui est rarement atteint. Aussi, « ce test permet d'identifier les items ayant entraîné en proportion des réponses de centralité significativement inférieure à 100% » (Lo Monaco & al., 2008), c'est un taux d'acceptation minimum en dessous duquel on peut estimer que la centralité d'un item est rejetée. Ici, le seuil de centralité pour notre Test d'Indépendance au Contexte est de 87%<sup>60</sup>. En dessous de ce taux de réponse pour les réponses positives, c'est-à-dire que sur les 4 modalités de réponse du test, nous agrégerons les deux modalités de réponses positives, à savoir « certainement oui » et « plutôt oui », et rejeterons la centralité des éléments testés.

Nous considérons que le terme « **écoute** » a été testé indirectement par le biais de la question suivante : « Pour vous un CPE c'est toujours et dans tous les cas quelqu'un à qui on peut se confier ? ». La notion d'écoute rejoint celle de confident. Pour 53% des sujets la réponse est certainement oui, et pour 43% des sujets la réponse est plutôt oui. La réponse est

---

<sup>59</sup> TIC : Test d'Indépendance au Contexte.

<sup>60</sup> Test de Kolmogorov-Smirnov,  $D_{max}=1-(1.36/\sqrt{n})\times 100$ ,  $n$  étant le nombre de sujet.

donc à 96% majoritairement positive et supérieure au seuil de 87%. Le terme « écoute » est donc un élément central et consensuel de la représentation professionnelle du métier de CPE pour les CPE de l'académie de Toulouse.

Le terme « **conseiller** » a été testé plus directement par le biais de la question suivante : « Pour vous un CPE c'est toujours et dans tous les cas un conseiller ? ». Pour 77% des sujets la réponse est certainement oui et pour 22% des sujets la réponse est plutôt oui. La réponse est donc à 99% majoritairement positive, et supérieure au seuil de 87%. Le terme « conseiller » est donc un élément central et consensuel de la représentation professionnelle du métier de CPE pour les CPE de l'académie de Toulouse.

### **2.b. Analyse de similitude**

L'analyse de similitude est un outil qui nous permet, à partir de l'évocation libre et hiérarchisée, de voir l'organisation de la représentation professionnelle du métier de CPE. Elle repose sur l'idée d'association, rapprochant ou éloignant les items en fonction du nombre de sujets qui les traitent de la même manière. Elle nous intéresse particulièrement pour comprendre comment s'organise le contenu dont nous venons de mettre à jour les éléments centraux et périphériques, et voir l'aspect structural de la représentation. L'indice de cooccurrence utilisé pour l'analyse de similitude nous permet de pointer les liaisons associatives des sujets.

L'arbre maximum représente donc graphiquement tous les termes cités par les sujets, certains ayant été catégorisés en fonction du tableau 14 ci-dessus, les autres n'ayant pu être rattachés à une catégorie. Cette représentation graphique met en exergue les mots les plus fréquemment cités par des cercles de plus ou moins grosse importance et les liens, représentés par des arêtes valuées, qui unissent les termes entre eux, montrant leurs relations de proximité et de similitude. Le seuil de similitude retenu est 1. Pour chaque liaison, nous préciserons la fréquence d'apparition du terme entre parenthèses et la force du lien entre crochets avec les autres items.

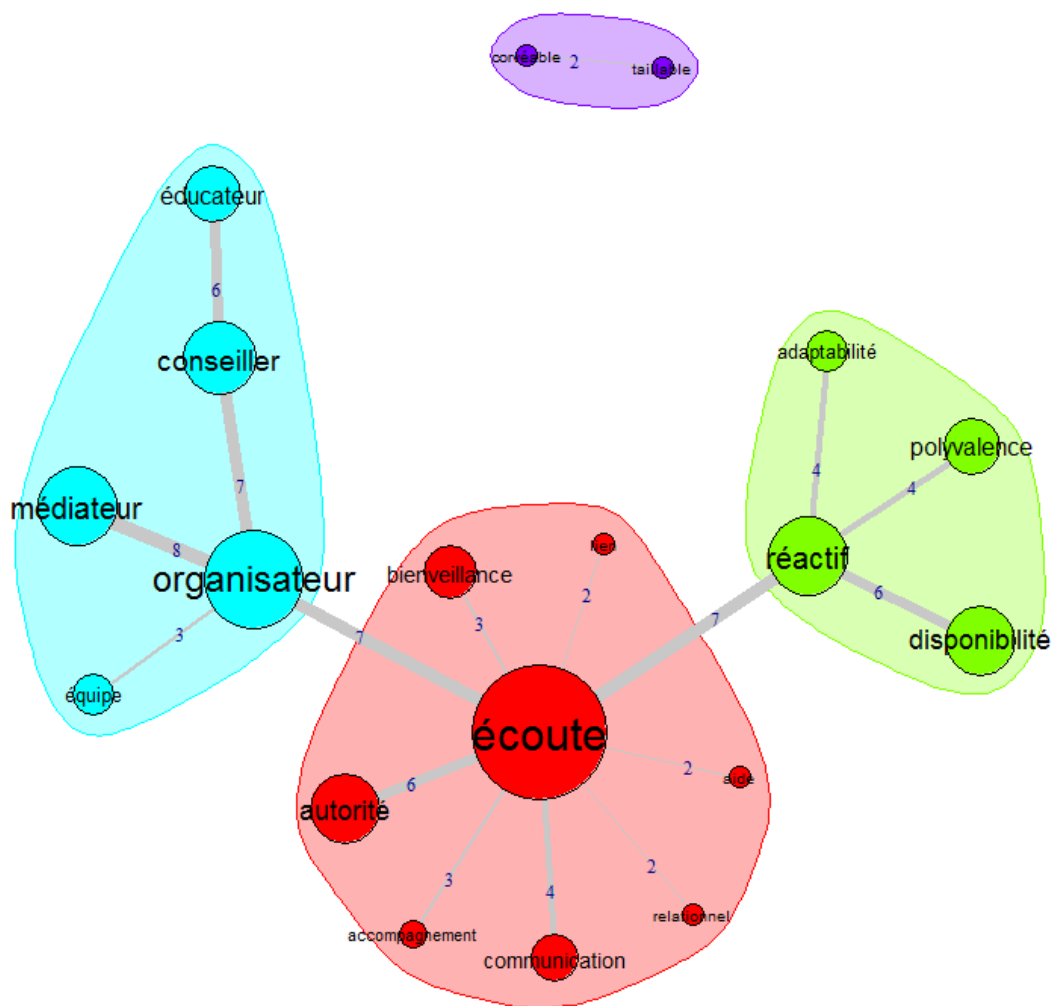


Figure 11 : Analyse de similitude sur l'évocation hiérarchisée (indice de cooccurrence)

On voit ici apparaître (figure 11) trois pôles qui organisent la représentation professionnelle du métier de CPE dont les sommets sont « écoute », « réactif » et « organisateur ». **L'écoute** reste centrale du fait de sa saillance (38), c'est un élément charnière au cœur de la structure de la représentation. Il est relié en premier lieu par la force du lien à « organisateur » (29)[7], à « réactif » (20)[7] qui constituent les deux autres pôles. Notons que ces items appartiennent tous deux à la case 2 de la représentation professionnelle du métier. Le terme « écoute » est ensuite en lien avec « autorité » (19)[6] et « communication » (12)[4]. Ce pôle dénote une attitude de réception de la parole dans une optique soit de « bienveillance » (12)[3], soit d'« accompagnement » (4)[3] ou d'« aide » (2)[2]. Le CPE à l'écoute apparaît comme une personne humaine qui cherche à amener

l'élève vers ce qu'il y a de mieux. Cette écoute se structure par ailleurs autour d'une idée d'échange avec trois notions, soit celle de « communication » (12)[4], soit celle de « relationnel » (2)[2], ou soit celle de lien (2)[2]. Ici la notion d'écoute n'est pas reliée directement au conseil ou au terme éducateur, mais elle est reliée au terme autorité (19)[6]. La force du lien entre l'élément central qu'est l'écoute et l'élément périphérique qu'est l'autorité exprime l'importance de réponses disciplinaires adaptées aux situations (principe de la proportionnalité inscrite dans la circulaire de 2014, annexe 19). L'analyse des cas rencontrés suggère d'entendre les différents protagonistes (principe du contradictoire inscrit dans la circulaire de 2014, annexe 19) et permet de poser un cadre et des punitions qui sont comprises et acceptées. C'est ainsi que l'autorité fait sens, elle passe par l'écoute et l'appréciation objective permettant une justice respectée. C'est fournir un cadre aux élèves tout en étant en capacité de rester à l'écoute de leurs problèmes et difficultés. C'est faire preuve d'autorité sans autoritarisme pour garder la confiance des élèves qui pourront s'entretenir avec le CPE en cas de problèmes. Ce pôle organise la relation du CPE aux autres, vraisemblablement aux élèves, et ancre une condition, l'écoute, comme qualité au métier dans le savoir professionnel pour l'être (organisateur, conseiller,...) et le faire (réactivité, adaptabilité,...).

Le second pôle « **organisateur** » (29) est relié en premier par la force du lien à « médiateur » (21)[8] et à « conseiller » (19)[7], lui-même relié à « éducateur » (13)[6]. La première liaison entre « organisateur » et « médiateur » correspond à une organisation qui peut être pensée en termes de dysfonctionnement à éviter, où le climat scolaire le plus serein permet à chacun de réussir. La notion de médiation qui lui est reliée permet d'apaiser les relations en vue d'un fonctionnement général efficace entre toutes les parties en présence. La deuxième liaison entre « organisateur » et « conseiller » renvoie elle à la notion de conseiller technique qui apporte son expertise dans l'organisation de la vie dans l'établissement, et contribue par le conseil à la politique éducative. Mais le lien entre « conseiller », élément central, et « éducateur », élément contrasté, connote un aspect plus éthique de la notion de conseil, coloré de valeurs éducatives. La racine latine « educare » prend ici tout son sens lorsqu'il s'agit de conseiller, d'accompagner pour « guider hors de » et conduire vers ce qu'il y a de meilleur. Le CPE participe certes à l'organisation de la vie dans l'établissement en contribuant à la politique éducative, mais c'est dans une optique idéologique éducative, sans perdre de vue l'intérêt des élèves. Le terme « conseiller » donne sens et permet la contribution du CPE à l'organisation de l'établissement, mais cela se fait au travers de valeurs éducatives qui en légitiment l'action. La centralité dans ce graphe du terme conseiller doit être

considérée comme une variable intermédiaire entre deux dimensions que sont l'éducation et l'organisation. Enfin, le terme « organisateur » est rattaché à « équipe » (8)[3]. Ce lien nous permet de voir deux choses. Tout d'abord, si le CPE organise son service de vie scolaire, c'est au sein d'une équipe avec le personnel de surveillance. Puis, si le CPE participe à l'organisation générale de l'établissement, au niveau de la politique éducative, il est positionné au sein d'une équipe, une communauté éducative. Isolé dans sa fonction, il ne travaille pourtant pas seul lorsqu'il pense au fonctionnement de l'établissement. Ce pôle est un pôle descriptif de la fonction, les 4 termes reliés sont assimilables à des professions (organisateur, conseiller, médiateur, éducateur).

Le dernier pôle « **réactif** » (20), dont tout élément central est absent, est relié à « écoute » (38)[7] et se structure en trois sommets. Est associée à ce pôle une idée imageante de praticité. Tout d'abord la « disponibilité » (18)[6], révèle que pour agir il faut être inoccupé et prêt à répondre à la demande. La force du lien [4] qui relie le terme « réactif » à « polyvalence » (14) et « adaptabilité » (8) est de même intensité. Pour les sujets, pour être réactif, il faut être soit adaptable ou flexible en fonction des situations, soit polyvalent ou « touche à tout » démontrant des compétences variées, soit disponible. Ce pôle dénote une certaine mobilité du CPE et s'organise autour d'une notion d'urgence et de réponses à des demandes multiples. Il se situe dans l'action et n'a pas de lien ici avec l'autorité qui fait partie de la même case 2.

### **2.c. Synthèse de la recherche des éléments centraux et périphériques de la représentation professionnelle du métier de CPE: contenu et structure.**

**Notre premier postulat portait sur l'existence d'un cœur de métier, une représentation professionnelle consensuelle avec des éléments centraux inconditionnels fédérant ce corps professionnel et le guidant au quotidien. Nous avons émis l'hypothèse que ces éléments représentationnels centraux, normatifs, pouvaient traduire au moins deux fonctions du métier de CPE, celle de conseil et celle éducative. Nous pouvons affirmer l'existence effectivement d'éléments centraux organisant la représentation professionnelle du métier de CPE. Le contenu de la représentation professionnelle du métier de CPE s'organise autour de deux éléments fédérateurs que sont le conseil et l'écoute. La fonction éducative ne fait pas partie des éléments centraux. Notre hypothèse 1 est donc partiellement confirmée.**

Les éléments périphériques, non générateurs de sens, liés aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat, font référence d'une part à une zone ancrée dans un métier administratif et disciplinaire où le CPE oscille entre urgence et organisation (case 2), et une zone plus contrastée marquée par des valeurs éthiques et philosophiques (case 3, tableau 14). Ces items représentationnels périphériques s'entremêlent dans les liaisons associatives exhibées par l'analyse de similitude. Les éléments centraux donnent alors sens à certains items ou sont définis par eux. L'écoute, élément le plus saillant, est une notion qui va permettre au CPE d'intervenir d'un côté dans une activité organisationnelle (organisateur, case 2), et d'un autre côté dans une activité actancielle (réactif, case 2) ; d'un côté dans l'être (conseiller, éducateur), et d'un autre côté dans le faire (adaptabilité, disponibilité). C'est l'élément normatif, inconditionnel et fédérateur, qui structure la représentation professionnelle. Tout d'abord, l'écoute est en lien avec l'organisation du fonctionnement de la vie dans l'établissement, et pour cela, le rôle de conseil du CPE en matière de politique éducative sera subordonné aux valeurs éducatives qui l'animent et guident son expertise. D'autre part, l'écoute permet au CPE d'être dans l'action et d'être réactif, et c'est une réactivité qui s'exerce au travers de la disponibilité que requiert la gestion des situations, mais aussi de l'adaptabilité et la polyvalence que ce métier « multitâche » demande, une sorte de métier contraint dans une pratique professionnelle de l'urgence. L'écoute enfin, qualité intrinsèque au CPE, fonde l'autorité de celui-ci, une autorité qui n'est pas ici pensée en termes de réactions immédiates (autorité et réactivité appartiennent à la case 2) mais en termes de justice et de dialogue (« communication », case 4), et qui appartient à une dimension où sont présents les termes de « bienveillance » (case 3) et d'« accompagnement », condition à la création du « lien » social. Ce pôle est vraisemblablement orienté vers l'élève et son suivi.

Le rôle de conseiller n'apparaît pas en lien direct avec l'écoute. Il est positionné du côté de l'organisation, du côté de la médiation. Même s'il est en lien avec la notion d'éducateur, il revêt ici un caractère moins structurant que l'écoute mais plus abouti dans le sens de la réflexion. Moins dans l'immédiateté et la réactivité, le conseil se fonde sur des valeurs éducatives auxquelles il donne sens au travers du fonctionnement de l'établissement et des situations de médiation. Si l'écoute semble être une qualité instantanément disponible, le conseil se présente comme une étape intermédiaire, une compétence réfléchie, à l'action du CPE.

Nous voyons ici la complexité de la structure représentationnelle du métier de CPE où les éléments centraux, notamment l'écoute, fédèrent des éléments périphériques et mettent à jour des connexions entre certains éléments et des oppositions entre d'autres. Les éléments périphériques, organisés tel un système bi-dimensionnel selon Moliner (1996), renvoient à une dimension évaluative sollicitant l'attitude et retranscrite dans les prises de position. Ce pôle évaluatif des éléments périphériques renvoie aux attentes que sont celles d'autorité, de réactivité, de disponibilité, ou encore celles éducatives, de bienveillance ou d'adaptabilité. D'un côté, ce sont des attentes immédiates, rattachées comme nous venons de le voir à une dimension plus administrative et disciplinaire du métier du CPE, image d'une réminiscence du surgé. D'un autre côté, ce sont des attentes réflexives, en lien avec des compétences nouvelles en terme d'adaptabilité à l'emploi, mais ancrées sur des valeurs éducatives que nous pensions être inconditionnelles. Cet élément (« éducateur ») situé en périphérie, concret et contextualisé, pourrait alors (selon Bataille, 2002) donner sens aux éléments centraux hautement symboliques et polysémiques.

Ces tendances représentationnelles périphériques semblent ici poreuses et intriquées. Mais tout compte fait à quoi correspondent-elles réellement ? Et à qui ? Pouvons-nous inférer à ces tendances représentationnelles une dimension attitudinale particulière que suggère la dimension évaluative, ou leur inférer des pratiques spécifiques ? De cet enchevêtrement de ces items représentationnels peut-on néanmoins dégager des traits communs à certains membres du corpus ? C'est ce à quoi l'analyse multidimensionnelle va nous permettre de répondre. En premier lieu, une analyse exploratoire sur toutes les variables du questionnaire nous donnera un aperçu de l'organisation de ces tendances représentationnelles et des prises de position des sujets, prises de position différenciées à propos de l'objet de représentation que l'évaluation et le jugement fondent. Dans un second temps, nous mobiliserons l'attitude pour voir les tendances attitudinales que nous pouvons extraire, puis nous essaierons de voir les liens qu'elle entretient avec les représentations des pratiques professionnelles, plus contextualisées.



### 3. L'analyse multidimensionnelle exploratoire sur toutes les variables du questionnaire

L'analyse<sup>61</sup> de toutes les variables du questionnaire traitées comme variables actives nous permet d'explorer comment les CPE prennent position par rapport à la représentation professionnelle du métier de CPE. Nous souhaitons connaître les tendances représentationnelles diversifiées, après avoir mis au jour une première structure de la représentation. Cette analyse exploratoire sera par ailleurs réinvestie dans les autres analyses multidimensionnelles comme nous le verrons plus loin, via un codage par classe de prises de position (annexe 22).

Cette analyse nous a donné 5 classes de prises de position qui regroupent 93 sujets sur les 104 du corpus. Une première partition de la CHD (figure 12) oppose le duo des classes 2 et 3 à la classe 1 et aux classes 4 et 5. La classe 1 est elle-même en opposition avec les classes 4 et 5.

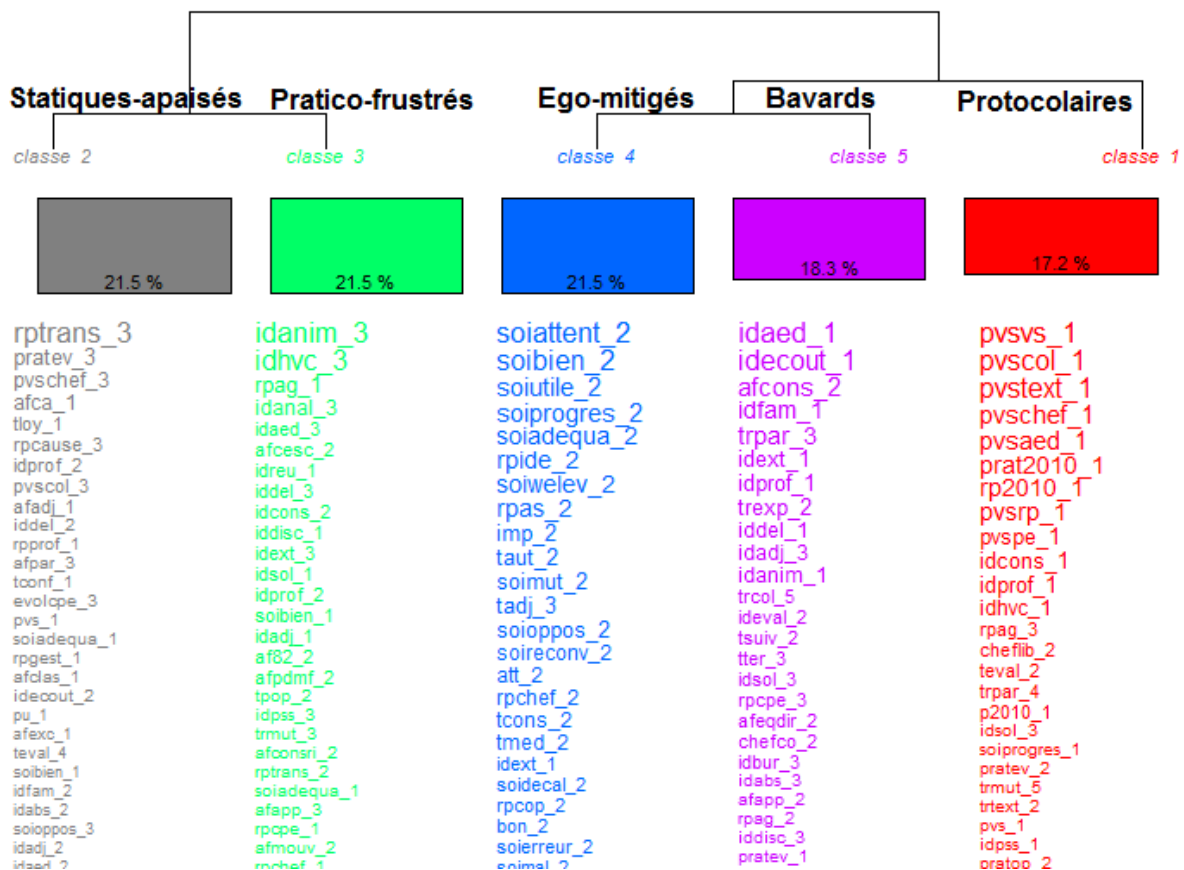


Figure 12 : Dendrogramme de la CHD exploratoire

<sup>61</sup> Pour chaque classe il sera proposé une synthèse en encadré et pour chaque analyse une synthèse en gras.

### 3.a. La classe de « pratico-frustrés »

La classe 3, avec un  $\chi^2$  moyen de 5.75, aborde beaucoup la pratique du métier avec un métier idéal, orienté vers moins de relationnel ce qui s'opposerait à la pratique actuelle. Cette classe se nommera les « pratico-frustrés ».

1 Classe 1 16/93 17.2%	2 Classe 2 20/93 21.51%	3 Classe 3 20/93 21.51%	4 Classe 4 20/93 21.51%	5 Classe 5 17/93 18.28%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	13	20	65.0	28.55		idanim_3	< 0,0001
1	13	21	61.9	26.23		idhvc_3	< 0,0001
2	9	15	60.0	15.7		rpag_1	< 0,0001
3	9	16	56.25	13.82		idanal_3	0.00020
4	7	12	58.33	11.07		idaed_3	0.00087
5	12	28	42.86	10.82		afcesc_2	0.00100
6	9	18	50.0	10.74		idreu_1	0.00105
7	9	19	47.37	9.46		iddel_3	0.00209
8	18	56	32.14	9.44		idcons_2	0.00212
9	8	16	50.0	9.3		iddisc_1	0.00229
10	6	11	54.55	8.07		idext_3	0.00450
11	8	17	47.06	8.05		idsol_1	0.00455
12	15	44	34.09	7.84		idprof_2	0.00512
15	4	6	66.67	7.75		af82_2	0.00537
14	4	6	66.67	7.75		idadj_1	0.00537
13	18	59	30.51	7.75		soibien_1	0.00537
16	16	49	32.65	7.62		afpdmf_2	0.00575
17	12	32	37.5	7.39		tpop_2	0.00654
18	3	4	75.0	7.09		idpss_3	0.00776
19	8	18	44.44	6.96		trmut_3	0.00834
20	5	9	55.56	6.84		afconsr_2	0.00889
21	16	51	31.37	6.51		rptrans_2	0.01070
22	17	57	29.82	6.04		soiadequa_1	0.01400
23	6	13	46.15	5.44		afapp_3	0.01969
24	11	31	35.48	5.38		rpcpe_1	0.02033

Figure 13 : Profil de la classe 3 : les « pratico-frustrés »

Ainsi les items de cette classe (figure 13) relèvent du temps consacré au relationnel avec le fait de vouloir passer moins de temps à faire de l'animation (idanim\_3,  $\chi^2=28.55$ )<sup>62</sup>, modalité de variable la plus saillante de cette classe (voir annexe 37a). Les réponses indiquent un souhait de passer moins de temps à intervenir en heure de vie de classe (idhvc\_3,  $\chi^2=26.23$ ), en temps de concertation avec les AED (idaed\_3,  $\chi^2=11.07$ ), en formation et accompagnement des délégués (iddel\_3,  $\chi^2=9.46$ ) ou encore avec les services extérieurs (idext\_3,  $\chi^2=8.07$ ), ou les services sociaux (idpss\_3,  $\chi^2=7.09$ ). En revanche, le temps accordé au conseil à la communauté (idcons\_2,  $\chi^2=9.44$ ) ou les échanges avec les professeurs est idéal (idprof\_2,  $\chi^2=7.84$ ). Les moments d'échange en dehors du bureau ne semblent pas être souhaités.

<sup>62</sup> Le lecteur trouvera en annexe 22 le dictionnaire de codage.

Les moments de relation semblent être trop présents au détriment d'autres tâches. Les réponses indiquent un souhait d'être plus sollicité sur des aspects qui ne relèvent pas de la mission du CPE (idsol\_1,  $\chi^2=8.05$ ), modalité de la variable la plus saillante dans cette classe (annexe 37b), peut-être une sollicitation différente de ce que les CPE pratiquent au quotidien. Par exemple, il s'agit de passer plus de temps à gérer la discipline (iddisc\_1,  $\chi^2=9.30$ ), passer plus de temps sur des fonctions d'adjoint (idadj\_1,  $\chi^2=7.75$ ), et comme corolaire évidemment, passer plus de temps en réunion (idreu\_1,  $\chi^2=10.74$ , annexe 37c).

Par contre, ce n'est pas pour apporter de la réflexion, car les réponses montrent le souhait de passer moins de temps en analyse de service (idanal\_3,  $\chi^2=13.82$ ), autrement dit en pratique réflexive en vue de projeter des actions. La pratique réflexive permet de ne pas s'enfermer dans les réponses au cas par cas en réfléchissant à des propositions sur du moyen ou long terme pour améliorer le service. D'ailleurs, les échanges avec les AED, échanges non souhaités (voir ci-dessus), pourraient amorcer cette réflexion à propos des conditions de travail, des problématiques repérées,...

En dehors des variables qui portent sur le métier idéal, les items portent sur la représentation du CPE que les CPE attribuent à autrui. Ainsi les agents auraient la même représentation professionnelle du métier de CPE qu'eux (rpag\_  $\chi^2=15.7$ ), et dans une moindre mesure, tous les CPE de l'académie auraient la même représentation professionnelle du métier de CPE (rpcpe\_1,  $\chi^2=5.38$ ). Par ailleurs, certains items mentionnent l'opinion des CPE quant à l'évolution de leur représentation du métier : celle-ci depuis qu'ils exercent ce métier s'est un peu transformée (rprtrans\_2,  $\chi^2=6.51$ ). Elle surviendrait plutôt au moment d'une mutation dans un autre établissement (trmut\_3,  $\chi^2=6.96$ ). Ce qui pourrait sous-entendre que le contexte d'exercice contraint ces CPE à pratiquer un métier qu'idéalement ils voient différent.

Tous les items de cette classe par rapport à des affirmations sur le métier, pour la plupart en lien avec la prescription, sont neutres ou mitigés. Ils montrent des positions moyennement en accord avec la circulaire de 1982 qui demande de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (af82\_2,  $\chi^2=7.75$ ). Les positions mitigées concernent également le fait de devoir agir dans le cadre du CESC (afcesc\_2,  $\chi^2=10.82$ ), du PDMF<sup>63</sup> (afpdmf\_2,  $\chi^2=7.62$ ) ou sur le fait de conseiller le chef d'établissement ou la communauté éducative dans l'appréciation des

---

<sup>63</sup> PDMF : Parcours de Découverte des Métiers et des Formations.

punitions et des sanctions (afconsri\_2,  $\chi^2=6.84$ ). Ce dernier point rejoint la position mitigée elle aussi quant au temps dévolu idéalement au conseil à la communauté éducative mentionné plus haut.

Pour autant, les réponses indiquent un certain bien-être (soibien\_1,  $\chi^2=7.75$ ) et une adéquation avec la représentation du métier (soiadequa\_1,  $\chi^2=6.04$ ). Peut-être que le fait de répondre qu'un CPE soit toujours et dans tous les cas plutôt une personne populaire (tpop\_2,  $\chi^2=7.39$ ) contribue au sentiment de bien-être des CPE. On voit bien ici dans cette classe que le métier idéal se retrouve dans des pratiques souhaitées différentes mais que la représentation du métier, malgré tout n'est pas altérée.

Ce qui caractérise vraiment cette classe c'est l'envie de pratiquer différemment ce métier, avec des sollicitations différentes de ce qui fait la pratique professionnelle quotidienne. Sans doute, trop de relationnel et de contact au quotidien conduit les CPE se rapprochant de cette classe à vouloir souffler et à souhaiter moins s'impliquer dans certaines tâches qu'ils ne le font dans la pratique. Les CPE se rapprochant de cette classe semblent contrariés entre ce qu'ils souhaitent faire au quotidien, la façon de percevoir idéalement le métier et ce qu'ils font réellement. Ils paraissent frustrés dans leur pratique car elle contredit la représentation idéale qu'ils se font du métier de CPE.

Synthèse : Cette classe se caractérise par des prises de position contradictoires avec la pratique exprimant un métier en tension en démontrant une volonté d'avoir moins de relationnel, d'être moins sollicité ou différemment, en s'orientant vers plus de travail administratif ou disciplinaire. Le métier idéal n'est pas dans cette classe celui exercé, ce qui amène des frustrations.

### **3.b. La classe de « statiques apaisés »**

La classe 2, avec un  $\chi^2$  moyen de 5.95, est constituée de CPE « statiques-apaisés ». Pour les CPE se rapprochant de cette classe, la représentation professionnelle du métier est ce qu'il y a de plus important car elle est pointée en premier. Elle renvoie à la posture professionnelle d'un CPE, notamment vis-à-vis du chef d'établissement, mais aussi dans la relation entretenue avec les collègues. On ne note pas d'évolution dans le discours ni de contrariétés apparentes. Cette classe se nommera les « statiques apaisés ».

1 Classe 1 16/93 17.2%	2 Classe 2 20/93 21.51%	3 Classe 3 20/93 21.51%	4 Classe 4 20/93 21.51%	5 Classe 5 17/93 18.28%				
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
0	11	14	78.57	31.79		rptrans_3	< 0,0001	
1	7	9	77.78	18.69		pratev_3	< 0,0001	
2	5	6	83.33	14.52		pvschef_3	0.00013	
3	7	11	63.64	13.12		afca_1	0.00029	
4	13	31	41.94	11.5		tloy_1	0.00069	
5	10	21	47.62	10.96		rpcause_3	0.00093	
6	16	44	36.36	10.92		idprof_2	0.00095	
7	4	5	80.0	10.71		pvscol_3	0.00106	
8	7	13	53.85	9.36		afadj_1	0.00221	
9	15	44	34.09	7.84		iddel_2	0.00512	
10	10	24	41.67	7.79		rpprof_1	0.00525	
11	4	6	66.67	7.75		afpar_3	0.00537	
12	16	50	32.0	7.06		tconf_1	0.00790	
13	5	9	55.56	6.84		evolcpe_3	0.00889	
14	18	62	29.03	6.24		pvs_1	0.01247	
15	17	57	29.82	6.04		soiadequa_1	0.01400	
16	8	19	42.11	6.0		rpgest_1	0.01428	
17	4	7	57.14	5.7		afclas_1	0.01701	
18	13	39	33.33	5.57		idecout_2	0.01830	
19	12	35	34.29	5.43		pu_1	0.01979	
21	5	10	50.0	5.39		teval_4	0.02025	
20	5	10	50.0	5.39		afexc_1	0.02025	
54	8	20	40.0	5.16		*expe_1	0.02307	
22	17	59	28.81	5.11		soibien_1	0.02384	
24	15	49	30.61	5.09		idabs_2	0.02408	

Figure 14 : Profil de la classe 2 : les statiques apaisés

Les réponses de cette classe (figure 14) indiquent une représentation professionnelle du métier qui ne s'est pas transformée (rptrans\_3,  $\chi^2=31.79$ , annexe 37d). De plus, c'est une représentation professionnelle qui n'est jamais remise en cause (rpcause\_3,  $\chi^2=10.96$ , annexe 37e). Il ne semble pas y avoir de problème relationnel avec les collègues des CPE, car ces derniers et les professeurs partagent la même représentation professionnelle du métier de CPE (rpprof\_1,  $\chi^2=7.79$ ), tout comme le gestionnaire dans une moindre mesure (rpgest\_1,  $\chi^2=6$ ). Les conditions de travail avec les autres personnels semblent donc heureuses.

La relation au chef d'établissement ne semble pas être conflictuelle, au contraire, elle est décrite ici comme forte en termes de loyauté avec, pour un CPE, le devoir de voter à l'identique de son chef d'établissement en conseil d'administration (afca\_1,  $\chi^2=13.12$ ). Par ailleurs, les items dénotent un rapprochement avec le pôle de direction<sup>64</sup> car les réponses ici sont en accord avec cette affirmation qu'un CPE peut assurer des fonctions d'adjoint à temps partiel (afadj\_1,  $\chi^2=9.36$ ). Cette posture professionnelle se retrouve aussi dans le fait qu'un

<sup>64</sup> L'ensemble du corpus comme nous l'avons vu précédemment se prononce à 55% contre et à 31% moyennement d'accord à propos de l'affirmation qu'un CPE peut assurer à temps partiel des fonctions d'adjoint (annexe 26).

CPE peut présider les conseils de classe (afclas\_1,  $\chi^2=5.70$ )<sup>65</sup>. La loyauté, de fait, est toujours et dans tous les cas une qualité indispensable pour un CPE comme l'indiquent les réponses (tloy\_1,  $\chi^2=11.50$ ).

Les éléments expliquant les raisons de la rédaction d'un projet de service (pvs\_1,  $\chi^2=6.24$ ) ne dénotent pas d'une quelconque justification, puisqu'ils réfutent l'idée de vouloir clarifier le rôle d'un CPE aux yeux du chef d'établissement (pvschef\_3,  $\chi^2=14.52$ ), ni même auprès de collègues (pvscol\_3,  $\chi^2=10.71$ ).

Concernant la pratique, les items de cette classe renvoient au fait qu'elle ne s'est pas du tout transformée (pratev\_3,  $\chi^2=18.69$ )<sup>66</sup>. Si la pratique n'a pas évolué, on ne relève pas non plus de tension entre le travail souhaité et le travail idéal puisque le temps souhaité consacré à l'échange avec les professeurs est identique au temps réellement accordé (idprof\_2,  $\chi^2=10.92$ ), tout comme le temps dédié à la formation de délégué (iddel\_2,  $\chi^2=7.84$ ), ou le temps d'écoute auprès des élèves (idecout\_2,  $\chi^2=5.57$ ).

De plus, si quelques réponses de cette classe sont parfois à contre-courant en estimant par exemple qu'un CPE ne contribue absolument pas au soutien à la parentalité (afpar\_3,  $\chi^2=7.75$ )<sup>67</sup>, les réponses concordent entre cette classe et la majorité du corpus (96%) à propos du fait qu'un CPE est toujours et dans tous les cas un confident (tconf\_1,  $\chi^2=7.06$ ).

Une preuve encore de la sérénité de cette classe, qui se rajoute à l'absence de tension entre un métier idéal et un métier réel ou l'absence de conflit comme vu plus haut, se retrouve dans le fait d'être en adéquation avec la représentation du métier (soiadequa\_1,  $\chi^2=6.04$ ) amenant un certain bien-être (soibien\_1,  $\chi^2=5.11$ ). De ce fait, l'orientation vis-à-vis du métier de CPE décrit ici comme puissant (pu\_1,  $\chi^2=5.43$ ) est connotée favorablement par une attitude positive. De plus, si la pratique du métier n'évolue pas, le métier lui-même est totalement statique (evolcpe\_3,  $\chi^2=6.84$ )<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> Alors que l'ensemble du corpus se positionne à 37% moyennement et 55% pas du tout d'accord avec cette affirmation (annexe 26).

<sup>66</sup> Alors qu'il y a 42% du corpus qui déclarent que leur pratique a beaucoup évolué et 48% un peu (annexe 29). Les  $\frac{3}{4}$  des sujets qui ont choisi cette modalité de variable se rapprochent d'ailleurs de cette classe de « statiques apaisés ».

<sup>67</sup> Alors que seulement 9% du corpus se prononcent de la même manière (annexe 26).

<sup>68</sup> Alors que seulement 11% du corpus ont cette même position quand 59% estiment au contraire que leur métier est en pleine évolution et 30% un peu (annexe 33).

Synthèse : la classe des « statiques apaisés » semble être sereine, sans tension ni conflit, la description du métier de CPE renvoie ici à un métier dont ni la représentation ni la pratique n’a évolué. Sans contrainte ni besoin de se justifier, la classe des « statiques apaisés » exprime un certain bien-être.

### 3.c. La classe de « protocolaires »

La classe 1, avec un  $\chi^2$  moyen de 7.21, est proportionnellement la plus petite des classes de cette CHD. La référence aux « textes » y est omniprésente et de nombreux items abordent le projet de service (figure 15). Cette variable (pvs, annexe 37f) est d’ailleurs déclinée selon plusieurs modalités sur les 5 premiers items avec des  $\chi^2$  forts. Cette classe se nommera les « protocolaires ».

1 Classe 1 16/93 17.2%		2 Classe 2 20/93 21.51%		3 Classe 3 20/93 21.51%		4 Classe 4 20/93 21.51%		5 Classe 5 17/93 18.28%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p		
0	15	34	44.12	27.25		pvsvs_1	< 0,0001		
1	13	27	48.15	25.57		pvscol_1	< 0,0001		
2	11	21	52.38	23.56		pvsstext_1	< 0,0001		
3	11	22	50.0	21.76		pvschef_1	< 0,0001		
4	16	45	35.56	20.61		pvsaed_1	< 0,0001		
5	10	20	50.0	19.24		prat2010_1	< 0,0001		
6	9	17	52.94	18.65		rp2010_1	< 0,0001		
7	11	25	44.0	17.23		pvsrp_1	< 0,0001		
8	14	39	35.9	16.48		pvspe_1	< 0,0001		
9	12	31	38.71	15.1		idcons_1	0.00010		
10	14	41	34.15	14.78		idprof_1	0.00012		
11	13	39	33.33	12.27		idhvc_1	0.00046		
12	6	12	50.0	10.4		rpag_3	0.00125		
13	8	20	40.0	9.3		cheflib_2	0.00229		
14	13	44	29.55	8.93		teval_2	0.00280		
15	5	10	50.0	8.46		trpar_4	0.00362		
16	8	21	38.1	8.31		p2010_1	0.00394		
18	15	60	25.0	7.21		soiprogres_1	0.00723		
17	15	60	25.0	7.21		idsol_3	0.00723		
19	13	48	27.08	6.8		pratev_2	0.00913		
20	3	5	60.0	6.79		trmut_5	0.00914		
21	6	15	40.0	6.52		trtext_2	0.01064		
22	15	62	24.19	6.38		pvs_1	0.01155		
23	9	28	32.14	6.28		idpss_1	0.01223		
24	13	50	26.0	5.87		pratop_2	0.01537		

Figure 15 : Profil de la classe 1 : les « protocolaires »

Les items de cette classe portent pour les 7 des 10 premiers items sur les raisons de la rédaction d’un projet de service. Ainsi, si ce projet a été rédigé (pvs\_1,  $\chi^2=6.38$ ), c’est pour tout d’abord se positionner comme chef de service en voulant donner de la plus-value au service de vie scolaire (pvsvs\_1,  $\chi^2=27.25$ ), ou pour établir une ligne de conduite pour les personnes du service (pvsaed\_1,  $\chi^2=20.61$ ). Il s’agit par ailleurs de clarifier le rôle du CPE,

que ce soit vis-à-vis des collègues (pvscol\_1,  $\chi^2=25.57$ ), ou pour montrer quelle est la représentation du métier (pvsrp,  $\chi^2=17.23$ ). De même, si ce projet de service a pour ambition de clarifier le rôle des CPE aux yeux des chefs d'établissement (pvschef\_1,  $\chi^2=21.76$ ), c'est peut-être parce que ce dernier laisse une marge de liberté moyenne aux CPE (cheplib\_2,  $\chi^2=9.3$ ). Enfin, ce projet de service apparaît comme une réponse à la prescription, puisque sa rédaction fait partie des missions (pvstext\_1,  $\chi^2=23.56$ ), ou qu'il doit s'inscrire dans le projet d'établissement (pvspe\_1,  $\chi^2=16.48$ ). Ce projet rédigé pourrait aussi contribuer à une attitude positive tournée vers soi grâce à un sentiment de progression constante (soiprogres\_1,  $\chi^2=7.21$ ).

Toutes ces raisons démontrent une volonté de justification, pour rendre publique la représentation et les objectifs du métier de CPE. La quasi-totalité des sujets se rapprochant de cette classe (15/16) s'est positionnée en justifiant la rédaction d'un projet par rapport à leur service, pour que les personnels qui y travaillent sachent comment agir, et pour que les personnes extérieures au service se rendent compte du travail effectué. Le fait de devoir parfois faire des choses dans la pratique opposées à la représentation du métier illustre ce besoin de justifier auprès d'autrui quelle est la conception du métier (pratop\_2,  $\chi^2=5.87$ ). On peut justement noter ici que la représentation du métier qu'en ont les CPE n'est pas partagée par les agents (rpag\_3,  $\chi^2=10.4$ ), désaccord parfois source d'incompréhensions ou de tensions qui existent parfois dans le quotidien entre ces deux services (vie scolaire versus intendance).

La référence aux textes est donc omniprésente dans cette classe. Ainsi, le protocole d'inspection de mai 2010 (annexe 15) est en adéquation avec la pratique (prat2010\_1,  $\chi^2=19.24$ ) et en adéquation avec la représentation du métier de CPE (rp2010\_1,  $\chi^2=18.65$ , annexe 37g). Rien d'étonnant au fait que le protocole soit tout à fait connu dans cette classe (p2010\_1,  $\chi^2=8.31$ )<sup>69</sup>.

Les items abordant les textes font écho ici à un métier souhaité idéalement différent. Ainsi, le temps consacré en conseil auprès de la communauté éducative est insuffisant et idéalement il devrait être supérieur (idcons\_1,  $\chi^2=15.1$ ), de même que le temps d'échange avec les enseignants (idprof\_1,  $\chi^2=14.78$ ), le temps passé en heure de vie de classe à échanger avec les élèves (idhvc\_1,  $\chi^2=12.27$ ) ou le temps d'échange avec les personnels sociaux et de santé (idpss\_1,  $\chi^2=6.28$ ). Cette centration sur un relationnel accru renvoie à une volonté

---

<sup>69</sup> Alors que 23% du corpus déclarent bien le connaître, 19% moyennement quand 58% admettent ne pas le connaître du tout (annexe 30).



affirmée de passer idéalement moins de temps à répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas des missions d'un CPE (idsol\_3,  $\chi^2=7.21$ ).

La pratique dénote ici une tension avec un idéal de métier tourné vers le relationnel. Pourtant, si le CPE apparaît dans la sphère pédagogique dans cette classe, puisqu'il évalue les élèves (teval\_2,  $\chi^2=8.93$ ), ce qui relève d'orientations récemment prescrites, cette pratique n'a qu'un peu évolué (pratev\_2,  $\chi^2=6.8$ ). Par contre, si la transformation de la représentation du métier n'apparaît pas en tant que telle dans les items de cette classe (code rptrans), cette transformation est perçue ici comme étant le résultat des prescriptions ministérielles (trtext\_2,  $\chi^2=6.52$ ), mais pas à cause des parents d'élèves (trpar\_4,  $\chi^2=8.46$ ) et absolument pas lors d'une mutation (trmut\_5,  $\chi^2=6.79$ ).

Synthèse : La nécessité de rédiger un projet de service prend alors tout son sens dans cette classe des « protocolaires ». Il s'agit de justifier du rôle et de la représentation du CPE pour qu'idéalement les sollicitations non souhaitées laissent place à plus de temps d'échange et de possibilité de conseil au quotidien.

### **3.d. La classe de « bavards »**

La classe 5, avec un  $\chi^2$ =moyen de 4.77 comportent de nombreux items décrivant un métier idéal. Sur les 21 variables les plus significatives de cette classe ( $>\chi^2$  moyen), celles faisant référence au métier idéal sont citées 11 fois. A l'inverse de la classe des « pratico-frustrés » tournée vers moins de relationnel, dans cette classe les prises de position dénotent une volonté de déployer du temps supplémentaire au bénéfice de l'écoute et de l'échange. Cette classe se nommera les « bavards ».

1 Classe 1 16/93 17.2%		2 Classe 2 20/93 21.51%		3 Classe 3 20/93 21.51%		4 Classe 4 20/93 21.51%		5 Classe 5 17/93 18.28%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p		
0	16	48	33.33	15.05		idaed_1	0.00010		
1	16	51	31.37	12.96		idecout_1	0.00031		
2	9	20	45.0	12.18		afcons_2	0.00048		
3	13	38	34.21	10.92		idfam_1	0.00095		
4	10	25	40.0	10.8		trpar_3	0.00101		
5	12	36	33.33	8.91		idext_1	0.00283		
6	13	41	31.71	8.85		idprof_1	0.00292		
54	6	13	46.15	7.86		*nicpe_3	0.00505		
7	6	13	46.15	7.86		trexp_2	0.00505		
8	10	29	34.48	7.41		iddel_1	0.00649		
9	14	49	28.57	7.34		idadj_3	0.00672		
10	11	34	32.35	7.11		idanim_1	0.00768		
11	3	5	60.0	6.16		trcol_5	0.01308		
12	15	58	25.86	5.93		ideval_2	0.01487		
13	7	19	36.84	5.51		tsuiv_2	0.01893		
14	9	28	32.14	5.15		tter_3	0.02318		
15	15	60	25.0	5.11		idsol_3	0.02375		
16	5	12	41.67	5.04		rpcpe_3	0.02470		
18	12	43	27.91	4.96		chefco_2	0.02590		
17	12	43	27.91	4.96		afeqdir_2	0.02590		
19	6	16	37.5	4.78		idbur_3	0.02880		
21	12	45	26.67	4.11		afapp_2	0.04274		
20	7	21	33.33	4.11		idabs_3	0.04250		
22	15	63	23.81	4.0		rpag_2	0.04555		
23	11	40	27.5	3.99		iddisc_3	0.04564		

Figure 16 : Profil de la classe 5 : les « bavards ».

Le métier idéal, qui renvoie à une impression de métier en tension, est abordé ici au travers d'un temps souhaité supérieur au temps accordé aux collègues de travail, que ce soit en moments de concertation et d'échange avec les AED<sup>70</sup> (idaed\_1,  $\chi^2=15.05$ ), ou en moment d'échange avec les enseignants (idprof\_1,  $\chi^2=8.85$ ). Idéalement, le temps consacré aux élèves est souhaité plus important que dans la pratique, notamment celui dédié à l'écoute et au conseil auprès d'eux (idecout\_1,  $\chi^2=12.96$ , annexe 37h), le temps attribué en formation de délégué (iddel\_1,  $\chi^2=7.41$ ), ou encore celui consacré à faire de l'animation (idanim\_1,  $\chi^2=7.11$ ). D'ailleurs le CPE apparaît plutôt comme une personne qui, indépendamment du contexte, assure le suivi des élèves et les accompagne dans la construction de leur projet (tsuiv\_2,  $\chi^2=5.51$ ). Par contre, le temps consacré à l'évaluation des élèves est idéalement convenable (ideval\_2,  $\chi^2=5.93$ ).

De même, les réponses indiquent un souhait d'avoir plus de temps que celui actuellement consacré pour échanger avec les partenaires que sont les familles (idfam\_1,  $\chi^2=10.92$ ), ou les services extérieurs (idext\_1,  $\chi^2=8.91$ ). Cette envie de s'orienter vers plus de relationnel que le métier au quotidien ne le permet se fait l'écho de sollicitations trop importantes qui ne relèvent pas des missions d'un CPE et qui sont sans doute chronophages

<sup>70</sup> AED : Assistant d'Education.

(idsol\_3,  $\chi^2=5.11$ ). De la même manière, le temps passé à exercer des tâches qui relèvent du domaine administratif est dans cette classe supérieur au temps idéal souhaité. C'est le cas pour les fonctions d'adjoint (idadj\_3,  $\chi^2=7.34$ ), ou pour le temps resté au bureau (idbur\_3,  $\chi^2=4.78$ ), à gérer peut-être trop les absences (idabs\_3,  $\chi^2=4.11$ ) ou la discipline (iddisc\_3,  $\chi^2=3.99$ ).

On constate qu'à l'opposé de la classe 3, les sujets qui se rapprochent de cette classe des « bavards » souhaitent sortir de leur isolement et partager le quotidien, être en contact avec les autres. Il n'y a pas ici de référence à des tensions avec les partenaires car le CPE n'a pas à défendre son territoire (tter\_3,  $\chi^2=5.15$ ). Ce qui caractérise cette classe, c'est le fait de travailler dans une structure comportant 3 CPE (\*nicpe\_3,  $\chi^2= 7.86$ ), cet effectif sous-entend vraisemblablement une grosse structure et peut-être un métier trop axé sur de l'organisation ou un rôle administratif, et donc moins tourné vers le relationnel. C'est dans cette classe que la modalité de cette variable est la plus saillante (annexe 37i). Ceci peut, en partie, expliquer cette envie d'avoir un métier idéalement plus tourné vers le contact et l'écoute.

Les items révèlent une position mitigée à propos du fait d'affirmer qu'un CPE soit le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative (afcons\_2,  $\chi^2=12.18$ ), tout comme le fait d'affirmer qu'il appartienne à l'équipe de direction (afeqdir\_2,  $\chi^2=4.96$ ). Le rapport au chef d'établissement est donc particulier, voire distant, du fait de la contrainte que ce dernier exerce un peu sur le CPE (chefco\_2,  $\chi^2=4.96$ )<sup>71</sup>.

La représentation du métier de CPE est ici abordée par le biais de sa transformation qui est un peu due aux parents (trpar\_3,  $\chi^2=10.8$ ), plus encore à l'expérience ou l'ancienneté (trexp\_2,  $\chi^2=7.86$ ), mais absolument pas à cause des collègues (trcol\_5,  $\chi^2=6.16$ ). En tout cas la représentation professionnelle du métier n'est pas du tout, pour cette classe, partagée par tous les CPE de l'académie (rpcpe\_3,  $\chi^2=5.04$ ). Cette modalité de variable est la plus saillante dans cette classe (annexe 37j) ; alors que la modalité opposée (rpcpe\_1) qui renvoie à une représentation professionnelle partagée par tous les CPE de l'académie est la plus saillante dans la classe 3 des « pratico-frustrés ».

---

<sup>71</sup> Ce qui est le cas pour la moitié quasiment du corpus (47%, annexe 32).

Synthèse : La classe des « bavards » est une classe en demande de communication et de relationnel, que ce soit en direction des élèves ou des partenaires internes ou externes. S'il n'y a pas de tensions apparentes, la relation au chef d'établissement reste distante. Le suivi des élèves reste bien le cœur du métier pour cette classe qui déplore le temps consacré aux tâches plus administratives.

### **3.e. La classe d' « égo-mitigés »**

La classe 4, avec un  $\chi^2$  moyen de 5.87, semble préoccupée par l'avenir et arbore une attitude mitigée face au métier. Les variables du questionnaire renvoyant au champ attitudinal sont omniprésentes dans cette classe. Sur les 27 variables les plus significatives ( $> \chi^2$  moyen) 12 renvoient à la représentation de soi et 3 à l'attitude face au métier (figure 17). Ce sont des « égo-mitigés ».

La représentation de soi est donc une représentation mitigée. Les réponses indiquent de façon mitigée un certain bien-être (soibien\_2,  $\chi^2=17.36$ ), ou un certain mal-être (soimal\_2,  $\chi^2=6.96$ ). Le fait de se sentir moyennement utile (soiutile\_2,  $\chi^2=15.33$ ), d'avoir la sensation de faire un travail moyennement efficace avec les élèves (soixelev\_2,  $\chi^2=12.18$ ) accentuent ce sentiment d'une représentation de soi entre deux eaux. Les réponses indiquent par ailleurs un sentiment moyen de progression (soiproggress\_2,  $\chi^2=14.74$ ).

Si les partenaires attendent un peu des CPE qu'ils exercent un métier différent de celui choisi lorsqu'ils ont passé le concours (soiattent\_2,  $\chi^2=18.84$ , annexe 37k), cela amène vraisemblablement un déséquilibre dans la manière de percevoir ou d'exercer le métier. Ainsi, l'opposition qu'il peut parfois y avoir avec les autres professionnels est pointée dans cette classe (soioppos\_2,  $\chi^2=9.86$ ), déstabilisant la représentation que peuvent avoir les CPE qui se rapprochent de cette classe, soit en étant moyennement en adéquation avec cette représentation (soiadequ\_2,  $\chi^2=13.58$ ), soit en étant moyennement en décalage avec cette représentation (soidecal\_2,  $\chi^2=7.39$ ). Quoi qu'il en soit, cette attitude mitigée conduit à l'idée d'une reconversion probable (soireconv\_2,  $\chi^2=9.25$ ), ou d'une possible mutation (soimut\_2,  $\chi^2=10.82$ ). L'idée même d'une possible erreur de métier apparaît dans cette classe (soierreur\_2,  $\chi^2=7.09$ ).

1 Classe 1 16/93 17.2%		2 Classe 2 20/93 21.51%		3 Classe 3 20/93 21.51%		4 Classe 4 20/93 21.51%		5 Classe 5 17/93 18.28%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p		
0	13	25	52.0	18.84		soiattent_2	< 0,0001		
1	13	26	50.0	17.36		soibien_2	< 0,0001		
2	10	18	55.56	15.33		soiutile_2	< 0,0001		
3	13	28	46.43	14.74		soiprogres_2	0.00012		
4	13	29	44.83	13.58		soiadequa_2	0.00022		
5	13	30	43.33	12.5		rpide_2	0.00040		
6	9	17	52.94	12.18		soiwelev_2	0.00048		
7	12	27	44.44	11.86		rpas_2	0.00057		
8	5	7	71.43	11.18		imp_2	0.00082		
9	16	44	36.36	10.92		taut_2	0.00095		
10	12	28	42.86	10.82		soimut_2	0.00100		
11	11	25	44.0	10.25		tadj_3	0.00136		
12	12	29	41.38	9.86		soioppos_2	0.00168		
13	11	26	42.31	9.25		soireconv_2	0.00235		
14	9	20	45.0	8.33		att_2	0.00389		
15	14	39	35.9	8.24		rpchef_2	0.00409		
16	8	17	47.06	8.05		tcons_2	0.00455		
17	10	24	41.67	7.79		tmed_2	0.00525		
18	13	36	36.11	7.42		idext_1	0.00644		
20	12	32	37.5	7.39		rpcop_2	0.00654		
19	12	32	37.5	7.39		soidecal_2	0.00654		
21	9	21	42.86	7.33		bon_2	0.00679		
22	3	4	75.0	7.09		soierreur_2	0.00776		
23	8	18	44.44	6.96		soimal_2	0.00834		
68	12	33	36.36	6.69		*nielev_1	0.00969		

1 Classe 1 16/93 17.2%		2 Classe 2 20/93 21.51%		3 Classe 3 20/93 21.51%		4 Classe 4 20/93 21.51%		5 Classe 5 17/93 18.28%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p		
25	16	52	30.77	6.0		tfouet_4	0.01433		
24	16	52	30.77	6.0		rpelev_2	0.01433		
26	18	63	28.57	5.78		rpag_2	0.01624		
28	10	27	37.04	5.44		trchef_1	0.01971		
27	10	27	37.04	5.44		for_2	0.01971		
29	18	64	28.12	5.33		rppar_2	0.02098		
30	3	5	60.0	4.64		tloy_3	0.03126		
31	11	33	33.33	4.24		teval_3	0.03950		
32	16	56	28.57	4.16		rpprof_2	0.04130		
33	7	18	38.89	4.0		p2010_2	0.04561		
34	14	47	29.79	3.86		afpar_1	0.04942		

Figure 17 : Profil de la classe 4: les « égo-mitigés ».

Les CPE qui se rapprochent de cette classe travaillent dans des établissements de moins de 500 élèves (nielev\_1,  $\chi^2=6.69$ ), sans doute en tant que seul CPE au regard de l'effectif. Ils ne peuvent vraisemblablement pas échanger au quotidien avec un autre collègue CPE et ont à charge l'intégralité du suivi des élèves. De ce fait, l'attitude vis-à-vis du métier de CPE, dans la composante « puissance » et la composante « évaluation », est tout aussi mitigée que précédemment. Les items indiquent un métier moyennement important (imp\_2,  $\chi^2=11.18$ ), moyennement attrayant (att\_2,  $\chi^2=8.33$ ) et moyennement bon (bon\_2,  $\chi^2=7.33$ ).

La représentation d'autrui via une représentation qui serait identique à celle des CPE à propos du métier de CPE obtient des réponses là encore médianes. C'est le cas à propos d'une représentation partagée du métier avec les infirmières (rpide\_2,  $\chi^2=12.5$ ), avec l'assistante

sociale (rpas\_2,  $\chi^2=11.86$ ), avec le chef d'établissement (rpchef\_2,  $\chi^2=8.24$ ), avec le conseiller d'orientation psychologue (rpcop\_2,  $\chi^2=7.39$ ) ou avec les élèves (rpelev\_2,  $\chi^2=6$ ). Il ressort un manque connaissance et/ou de reconnaissance du métier de CPE sur lequel pourraient se mettre d'accord des individus partageant un même quotidien. S'il n'apparaît pas de tension évidente entre les CPE et leurs partenaires, il n'y a pas trace non plus de soutien particulier en direction des CPE, poussant alors peut-être idéalement vers une volonté marquée de tisser et d'échanger avec des partenaires externes (idext\_1,  $\chi^2=7.42$ ).

Enfin, les éléments testés dans le questionnaire avec le TIC (test d'indépendance au contexte) précisent qu'un CPE est plutôt toujours et dans tous les cas une autorité reconnue (taut\_2,  $\chi^2=10.92$ ), plutôt un conseiller (tcons\_2,  $\chi^2=8.05$ ), ou un médiateur (tmed\_2,  $\chi^2=7.79$ ). Par contre, les réponses valident le fait que si, indépendamment du contexte, un CPE n'est plutôt pas un adjoint (tadj\_3,  $\chi^2=10.25$ ), en tout cas, il n'est certainement pas un père fouettard (tfouet\_4,  $\chi^2=6$ ).

Synthèse : Cette classe des « égo\_mitigés » reste donc centrée sur une représentation de soi mitigée. L'attitude est ici fortement corrélée en comparaison des autres classes, mais elle l'est de façon non polarisée. Cette représentation de soi et d'autrui reste pâle et dénote un sentiment de malaise dans l'exercice de la profession.

### **3.f. Synthèse de l'analyse multidimensionnelle exploratoire.**

Cette première CHD était exploratoire et visait à mettre en évidence des prises de position différenciées chez les sujets. Des sujets que nous n'avons pas pu caractériser, car peu de variables illustratives étaient statistiquement liées aux classes. Nous avons pu obtenir ici une opposition aux extrêmes entre une classe décrivant un métier idéal, orienté vers plus de relationnel et moins d'administratif (« bavards »), que ce soit avec les partenaire externes ou internes, et une autre décrivant un métier idéal, orienté vers moins de relationnel et plus d'administratif (« pratico-frustrés »), que ce soit en réunion ou en gestion de discipline. Les items de ces deux classes abordent majoritairement les variables d'une profession idéale, rêvée, et décrivent un métier en tension entre ce qui serait souhaité par les CPE et le travail effectif, une tension qui oscille entre le fait d'accorder plus ou moins de temps à certaines tâches.

Entre ces deux classes, nous notons des divergences entre une classe très axée sur la prescription (« protocolaires ») avec un besoin de justification et une pratique cadrée par la réglementation, et une autre classe très centrée sur la représentation de soi (« égo\_mitigés ») qui dénote un sentiment très mitigé sur le métier et un certain mal-être. D'un côté, la majorité des variables renvoient au projet de service ou aux textes qui permettent de régler et d'organiser le travail. De l'autre côté, la majorité des variables appartient au champ attitudinal, à une dimension évaluative.

Reste une classe où riment sérénité et stabilité (« statiques-apaisés »), qui ne présente ni tension entre un métier réel et un métier idéal, ni opposition avec les partenaires. Cette classe, qui renvoie à une certaine forme de « zénitude » professionnelle, est alimentée par des variables très variées qui décrivent des CPE visiblement en équilibre entre leur soi et leur identité professionnelle, même si celle-ci est figée et non évolutive.

Afin de ne pas perdre cette première distribution des sujets, nous avons codé ces cinq classes (annexe 22) et attribué à chaque sujet celle dont il se rapprochait le plus. Nous avons ainsi créé une variable intitulée `clas_xxx`, variable comportant donc 5 modalités. Une fois associée au sujet, nous avons réinjecté cette variable dans la matrice pour les futures analyses multidimensionnelles qui vont suivre. Elles vont nous permettre d'aller plus loin, notamment en mobilisant l'attitude, puis plus tard la représentation des pratiques professionnelles et le lien que ces dernières entretiennent avec l'attitude qui génère les prises de position différenciées.

#### **4. L'analyse multidimensionnelle sur la dimension attitudinale : les 3 classes d'attitude**

La notion d'attitude relevant d'une prédisposition mentale, nous l'avons ici mobilisée en variable active. Toutes les autres variables ont été étoilées (codé par exemple `*pratop_1`), les positionnant ainsi en variables illustratives dans le logiciel IRaMuTeQ. Ce sont donc les variables du champ attitudinal (questions 17/53/54 du questionnaire, annexe 21) qui vont

guider l'analyse<sup>72</sup>. Cette dernière va nous permettre ici de mettre à l'épreuve une de nos hypothèses 3 (H3.a), à savoir :

Différentes tendances attitudeles existent à l'endroit du métier de CPE. Elles peuvent traduire des évaluations positives, négatives ou mitigées de ce métier.

Les variables utilisées ici ont été recodées pour faciliter leur traitement (annexe 22). La CHD nous a donné trois classes d'attitude (figure 18). La partition oppose la classe 3 au duo de classes 1 et 2. Ces dernières s'opposent entre elles.



Figure 18 : dendrogramme CHD 3 classes d'attitude

#### 4.a. La classe négative

La classe 3, avec un  $\chi^2$  moyen de 12.96, présente un certain scepticisme sur le métier, partagée entre sentiment mitigé sur soi et volonté de ne pas refaire ce métier (figure 19). Cette classe se nommera la « classe négative ». C'est la plus petite classe en effectif.

<sup>72</sup> Pour chaque classe il sera proposé une synthèse en encadré et pour chaque analyse une synthèse en gras.



1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3			
35/104		44/104		25/104		x	
33.65%		42.31%		24.04%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	16	24	66.67	31.05		soiutile_2	< 0,0001
1	10	11	90.91	30.12		choixcpe_2	< 0,0001
2	20	36	55.56	29.95		soiadequa_2	< 0,0001
3	8	8	100.0	27.39		soibien_3	< 0,0001
4	9	10	90.0	26.36		soiattent_1	< 0,0001
5	18	34	52.94	23.11		soiprogres_2	< 0,0001
6	19	38	50.0	22.1		agr_2	< 0,0001
7	6	6	100.0	20.12		dyn_2	< 0,0001
32	10	14	71.43	19.9		*pratop_1	< 0,0001
8	10	15	66.67	17.44		soifatig_1	< 0,0001
33	9	13	69.23	16.62		*rpcause_1	< 0,0001
9	5	5	100.0	16.6		att_3	< 0,0001
10	14	27	51.85	15.45		att_2	< 0,0001
34	16	34	47.06	14.66		*rptrans_1	0.0012
11	15	31	48.39	14.34		soibien_2	0.0015
13	4	4	100.0	13.15		soiprogres_3	0.0028
12	4	4	100.0	13.15		soiadequa_3	0.0028
14	11	20	55.0	13.0		soireconv_1	0.0031
15	12	23	52.17	12.8		soiwelev_2	0.0034
35	6	8	75.0	12.33		*pratco_2	0.0044
16	6	8	75.0	12.33		soimal_1	0.0044
17	11	22	50.0	10.3		soimal_2	0.0133
36	17	43	39.53	9.64		*pratev_1	0.0190
37	12	26	46.15	9.29		*tretex_1	0.0230
40	4	5	80.0	9.01		*idcons_3	0.0268

1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3			
35/104		44/104		25/104		x	
33.65%		42.31%		24.04%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
39	4	5	80.0	9.01		*afexcp_3	0.00268
38	4	5	80.0	9.01		*trexp_3	0.00268
18	15	37	40.54	8.57		soidecal_2	0.00342
41	15	38	39.47	7.81		*tremut_1	0.00518
42	5	8	62.5	7.02		*rpchef_3	0.00805
19	5	8	62.5	7.02		soioppos_1	0.00805
43	8	16	50.0	6.98		*afconsri_2	0.00824
20	12	29	41.38	6.62		soiattent_2	0.01007
44	2	2	100.0	6.44		*afconsri_3	0.01113
48	4	6	66.67	6.34		*idps_3	0.01182
47	4	6	66.67	6.34		*afcons_3	0.01182
46	4	6	66.67	6.34		*aforgvs_2	0.01182
45	4	6	66.67	6.34		*rppar_3	0.01182
21	4	6	66.67	6.34		soierreur_2	0.01182
49	10	23	43.48	6.11		*rpcont_1	0.01342
50	7	14	50.0	5.97		*afpint_2	0.01453
51	9	20	45.0	5.96		*clas_ego	0.01464
52	3	4	75.0	5.92		*idecout_3	0.01499
22	3	4	75.0	5.92		pu_3	0.01499
53	18	53	33.96	5.83		*teval_4	0.01576
54	17	49	34.69	5.76		*trchef_1	0.01638
55	5	9	55.56	5.36		*chefco_1	0.02060
23	5	9	55.56	5.36		sec_3	0.02060
56	21	68	30.88	5.04		*bac_5	0.02478
57	8	18	44.44	4.96		*rpgest_3	0.02588

1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3			
35/104		44/104		25/104		x	
33.65%		42.31%		24.04%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
59	15	44	34.09	4.22		*rpchef_2	0.03993
25	5	10	50.0	4.08		imp_2	0.04329
60	10	26	38.46	3.95		*cheflib_2	0.04688
61	13	37	35.14	3.87		*afcesc_2	0.04906

Figure 19 : Profil de la classe 3 : la classe négative.

Les nombreux items révèlent un sentiment mitigé par rapport au fait de se sentir utile (soiutile\_2,  $\chi^2=31.05$ ), ou d'être en adéquation avec la représentation du métier de CPE (soiadequa\_2,  $\chi^2=29.95$ ). Une variable indique même un total désaccord entre soi et la représentation du métier (soiadequa\_3,  $\chi^2=13.15$ ). Un sentiment de mal-être certain voire

mitigé ressort de cette classe (soimal\_1,  $\chi^2=12.33$ <sup>73</sup> ou soimal\_2,  $\chi^2=10.3$ ) renforcé par un sentiment de bien être négatif voire mitigé (soibien\_3,  $\chi^2=27.39$  ou soibien\_2,  $\chi^2=14.34$ ). Ce sentiment mitigé est attesté par la présence d'une variable issue de la CHD exploratoire et qui correspond à la classe des « égo-mitigés » (\*clas\_ego,  $\chi^2=5.96$ ), une classe qui est centrée sur une représentation de soi, dans le champ attitudinal, avec une orientation mitigée des sentiments.

Cette impression de malaise est confortée par des items qui indiquent qu'on attend des CPE qu'ils exercent un métier qui n'est plus, ou plus vraiment, celui qu'ils ont choisi en passant le concours (soiatten\_1,  $\chi^2=26.36$  ou soiattent\_2,  $\chi^2=6.62$ ). Par ailleurs, dans la pratique, certaines tâches effectuées sont opposées à la représentation du métier (\*pratop\_1,  $\chi^2=19.9$ ) ou moyennement conforme à la représentation du métier (\*pratco\_2,  $\chi^2=12.33$ ), occasionnant ainsi une sensation mitigée de décalage entre soi et sa propre représentation du métier (soidecal\_2,  $\chi^2=8.57$ ). Cette contradiction entre la représentation du métier et la pratique se perçoit aussi à travers une remise en cause de la représentation des CPE (\*rpcause\_1,  $\chi^2=16.62$ ). Ces items sont de plus accompagnés d'une notion de conflit avec les autres professionnels (soioppos\_1,  $\chi^2=7.02$ ). En tout cas, que ce soit la pratique (\*pratev\_1,  $\chi^2=9.64$ ), ou la représentation du métier (\*rptrans\_1,  $\chi^2=14.66$ ), toutes deux sont en train de se modifier. Notons que le contexte est une des raisons majeures de la transformation de cette représentation du métier (\*rpcont\_1,  $\chi^2=6.11$ ).

Cette contradiction et cette transformation peuvent expliquer le malaise ressenti dans cette classe dont les réponses indiquent par ailleurs que l'attitude face au métier est tout aussi mitigée voire négative. C'est un métier qui apparaît, dans la composante évaluative qui exprime l'émotion, comme moyennement agréable (agr\_2,  $\chi^2=22.1$ ), moyennement attrayant (att\_2,  $\chi^2=15.45$ ) voire pas du tout attrayant (att\_3,  $\chi^2=16.6$ ). Cette dernière modalité de variable est très saillante dans cette classe (annexe 38b). Dans la composante activité, le métier semble moyennement dynamique (dyn\_2,  $\chi^2=20.1$ ). Dans une moindre mesure, c'est un métier qui n'est ni puissant<sup>74</sup> (pu\_3,  $\chi^2=5.92$ ), ni sécurisant<sup>75</sup> (sec\_3,  $\chi^2=5.36$ ), par rapport aux caractéristiques de force ou d'effort engagé (ou imposé) dans la situation. Par ailleurs, c'est une classe dans laquelle les variables abordant le métier idéalement souhaité renvoient à un temps de conseil inférieur à ce qu'il est (\*idcons\_3,  $\chi^2=9.01$ ) ou un temps d'échange

---

<sup>73</sup> Annexe 38a, variable très saillante dans cette classe.

<sup>74</sup> Composante puissance.

<sup>75</sup> Composante évaluation.

moindre que ce soit avec le personnel social et de santé (\*idpss\_3,  $\chi^2=6.34$ ) ou avec les élèves (\*idecout\_3,  $\chi^2=5.92$ ). Il n'y a pas véritablement d'envie au travers des réponses données qui dénotent un métier en tension, tension qui pourrait être renforcée par les items indiquant que le chef d'établissement ne partage pas du tout la même représentation du métier que les CPE (\*rpchef\_3,  $\chi^2=7.02$ ) et qu'il exerce une contrainte importante sur les CPE (\*chefco\_1,  $\chi^2=5.36$ ). Cette relation conflictuelle ne permet vraisemblablement pas au CPE d'exercer son rôle de conseiller auprès du chef d'établissement (\*afcons\_3,  $\chi^2=6.34$ ), que ce soit pour amener son expertise dans le domaine de la politique éducative, notamment en conseil pédagogique (\*afexcpe\_3,  $\chi^2=9.01$ ), ou pour conseiller le chef d'établissement en matière de punition et de sanction (\*afconsri\_2,  $\chi^2=6.98$  ou \*afconsri\_3,  $\chi^2=6.44$ ).

Ainsi, ce malaise nourrit sans doute une volonté de changer de métier (soireconv\_1,  $\chi^2=13$ ), confortée dans l'idée que le CPE est un professionnel dont l'utilité est moyenne comme nous l'avons vu plus haut, et qui effectue de ce fait un travail tout aussi moyen auprès des élèves (soiwelev\_2,  $\chi^2=12.8$ ). C'est donc un métier qui ne semble plus apporter de satisfaction et que les items de la classe décrivent comme ne permettant pas ou peu aux CPE de progresser (soiprogres\_3,  $\chi^2=13.15$  ou soiprogres\_2,  $\chi^2=23.11$ ). Aussi, rien d'étonnant à ce que les réponses indiquent une extrême fatigue (soifatig\_1,  $\chi^2=17.44$ ) et un choix de métier différent s'il fallait renouveler le parcours professionnel (choixcpe\_2,  $\chi^2=30.12$ ). Cette dernière variable, très fortement corrélée à cette classe, montre par sa saillance un rejet de cette profession et une envie d'en changer (annexe 38c).

Ce qui caractérise pour finir cette « classe négative », c'est que de nombreuses variables ayant été choisies par peu de sujets sont corrélées à cette classe. C'est le cas pour 8 d'entre elles qui sont quasiment entre 90% et 100% exclusivement présentes ici<sup>76</sup>. Par ailleurs les réponses précisent que cette classe se caractérise par un niveau de diplôme élevé, bac +4/5 ou doctorat (\*bac\_5,  $\chi^2=5.04$ ).

Synthèse : L'attitude dans cette classe est orientée négativement ou de façon plus mitigée que ce soit face au métier ou vis-à-vis de soi. La volonté de ne pas refaire ce métier si c'était à choisir met l'accent sur une exaspération et un sentiment d'inutilité et d'insatisfaction dans le quotidien. Ceci est alimenté par une forme de contradiction entre représentation du métier et pratique, de tension entre soi et autrui.

---

<sup>76</sup> Choixcpe\_2, soibien\_3, soiattent\_1, dyn\_2, att\_3, soiprogres\_3, soiadequa\_3, \*afconsri\_3.

## 4.b. La classe positive

La classe 2, avec un  $\chi^2$  moyen de 14.70, regroupe des réponses majoritairement positives que ce soit à propos de la représentation de soi ou de l'attitude face au métier (figure 20). Cette classe se nommera « la classe positive ». C'est la classe la plus importante en effectif.

1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3			
35/104		44/104		25/104			
33.65%		42.31%		24.04%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	40	60	66.67	34.48		soibien_1	< 0,0001
1	28	35	80.0	30.71		pu_1	< 0,0001
2	40	66	60.61	24.78		for_1	< 0,0001
3	36	58	62.07	20.98		soiadequa_1	< 0,0001
4	37	61	60.66	20.35		soiattent_3	< 0,0001
5	34	54	62.96	19.63		soiwcoll_1	< 0,0001
6	42	77	54.55	18.2		soiwelev_1	< 0,0001
7	40	71	56.34	18.05		soiutile_1	< 0,0001
8	40	72	55.56	16.83		att_1	< 0,0001
9	40	74	54.05	14.5		bon_1	0.00014
10	34	58	58.62	14.3		soioppo3_3	0.00015
11	39	72	54.17	13.48		res_1	0.00024
12	36	64	56.25	13.25		agr_1	0.00027
13	35	62	56.45	12.58		soiprogr1_1	0.00038
14	30	50	60.0	12.35		soidecal_3	0.00044
23	44	91	48.35	10.9		*pratco_1	0.00096
15	44	91	48.35	10.9		imp_1	0.00096
24	29	49	59.18	10.81		*tadj_1	0.00100
25	16	22	72.73	10.58		*expe_1	0.00114
16	44	92	47.83	9.95		choixcpe_1	0.00161
26	29	50	58.0	9.72		*rpcchef_1	0.00182
17	16	23	69.57	8.99		soichef_1	0.00271
27	33	61	54.1	8.4		*rpcop_1	0.00374
28	14	20	70.0	7.78		*clas_apais	0.00528
29	25	44	56.82	6.58		*chefco_3	0.01031

1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3			
35/104		44/104		25/104			
33.65%		42.31%		24.04%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
30	14	21	66.67	6.4		*rpcause_3	0.01143
18	34	66	51.52	6.27		soimal_3	0.01225
31	37	74	50.0	6.22		*cheflib_1	0.01263
32	44	97	45.36	5.5		*afpil_1	0.01897
19	44	97	45.36	5.5		dyn_1	0.01897
35	22	39	56.41	5.08		*afclas_2	0.02414
34	7	9	77.78	5.08		*idbur_1	0.02422
33	22	39	56.41	5.08		*tpop_1	0.02414
20	25	46	54.35	4.9		sec_1	0.02687
36	20	35	57.14	4.76		*bac_3	0.02918
37	42	91	46.15	4.41		*tloy_1	0.03568
21	42	91	46.15	4.41		soierreur_3	0.03568
38	40	85	47.06	4.3		*afconsri_1	0.03804
39	15	25	60.0	4.22		*rpprof_1	0.03993
40	37	77	48.05	4.01		*afexcp_1	0.04524

Figure 20 : Profil de la classe 2 : la classe positive.

Les items attestent ici d'un bien-être (soibien\_1,  $\chi^2=34.48$ ), modalité de variable la plus saillante dans cette classe (annexe 38d), vraisemblablement du fait d'un sentiment d'utilité (soiutile\_1,  $\chi^2=18.05$ ), rendu possible par un travail efficace avec les élèves (soiwelev\_1,  $\chi^2=18.2$ ) ou satisfaisant avec les collègues (soiwcoll\_1,  $\chi^2=19.63$ ). Les réponses indiquent qu'il n'y a pas de conflit avec autrui, car on n'attend pas des CPE qu'ils exercent un métier différent de celui qu'ils ont choisi (soiattent\_3,  $\chi^2=20.35$ ), pas d'opposition avec les autres

professionnels (soioppos\_3,  $\chi^2=14.3$ ). D'ailleurs la représentation du métier de CPE est une représentation partagée avec la plupart des partenaires, que ce soit le chef d'établissement (\*rpcchef\_1,  $\chi^2=9.72$ ), les COP<sup>77</sup> (\*rpcop\_1,  $\chi^2=8.4$ ) ou les enseignants (\*rpprof\_1,  $\chi^2=4.22$ ). De la même manière il n'y a pas de tension avec le chef d'établissement qui n'exerce pas du tout de contrainte sur les CPE (\*chefco\_3,  $\chi^2=6.58$ ), au contraire il laisse beaucoup de marge de liberté aux CPE (\*cheplib\_1,  $\chi^2=6.22$ ). Les items précisent aussi que la représentation professionnelle des CPE n'est jamais remise en cause (\*rpcause\_3,  $\chi^2=6.4$ ), contrairement à la classe précédente.

C'est donc une classe sereine et en adéquation entre soi et sa propre représentation professionnelle (soiadequa\_1,  $\chi^2=20.98$ ) ou pas du tout en décalage (soidecal\_3,  $\chi^2=12.35$ ). Mais il y a aussi conformité entre la représentation professionnelle du métier et la pratique (\*pratco\_1,  $\chi^2=10.9$ ). Cet équilibre contribue sans doute à l'apaisement. Cette quiétude est attestée par la présence de la variable de la classe des « statiques-apaisés » de la CHD exploratoire (\*clas-apais,  $\chi^2=7.78$ ) corrélée à cette « classe positive » (annexe 38e).

A propos de l'attitude face au métier, les réponses indiquent ici en premier lieu un sentiment très positif dans la composante puissance, renvoyant à la force. Ainsi, le métier est décrit comme puissant (pu\_1,  $\chi^2=30.71$ ), fort (for\_1,  $\chi^2=24.78$ ), résistant (res\_1,  $\chi^2=13.48$ ) et important (imp\_1,  $\chi^2=10.9$ ). Dans la composante évaluation, mettant au jour l'émotion, le métier apparaît tout aussi positivement comme étant attrayant (att\_1,  $\chi^2=16.83$ ), bon (bon\_1,  $\chi^2=14.5$ ), agréable (agr\_1,  $\chi^2=13.25$ ) et dans une moindre mesure sécurisant (sec\_1,  $\chi^2=4.9$ ). Le métier est enfin dynamique (dyn\_1,  $\chi^2=5.5$ ) dans la composante activité, autrement dit dans la capacité d'ajustement à la situation.

Cette attitude heureuse et apaisée et ce sentiment positif vis-à-vis du métier concourent à l'impression ressentie de progression constante (soiprogres\_1,  $\chi^2=12.58$ ). Ce fait de vouloir aller vers l'avant présente, au travers des items, une dichotomie. D'une part, ce métier de CPE semble être un métier apprécié par ceux qui l'exercent car source de satisfaction, et conduirait ces professionnels à refaire le même choix de profession si le parcours professionnel était à refaire (choixcpe\_1,  $\chi^2=9.95$ , annexe 38c). Mais d'un autre côté, ce sentiment de progression peut aussi pousser vers un rapprochement du pôle de direction en devenant chef d'établissement (soichef\_1,  $\chi^2=8.99$ ), un choix qui s'explique par le fait qu'il n'y a pas de tension avec ce partenaire des CPE, un choix qui, de plus, concrétiserait une posture des CPE

---

<sup>77</sup> COP : Conseiller d'Orientation Psychologue.

qui, indépendamment du contexte, seraient toujours et dans tous les cas des adjoints au chef d'établissement ( $tadj\_1$ ,  $\chi^2=10.81$ ). Une posture confirmée ici par des réponses, certes avec un  $\chi^2$  moins fort, ayant une connotation plus administrative et renvoyant au fait d'affirmer qu'un CPE est un pilote de service ( $*afpil\_1$ ,  $\chi^2=5.5$ ), qu'indépendamment du contexte, c'est toujours une personne loyale ( $*tloy\_1$ ,  $\chi^2=4.41$ ) et qu'idéalement le temps passé au bureau pourrait être supérieur à ce qu'il est actuellement ( $*idbur\_1$ ,  $\chi^2=5.08$ ).

Pour compléter ceci, cette classe est caractérisée par un niveau de diplôme moyen de bac +2/3, correspondant à un niveau exigé avant la masterisation de la session 2010 du concours de CPE ( $*bac\_3$ ,  $\chi^2=4.76$ ). De plus, l'expérience professionnelle décrite ici renvoie au fait de n'avoir exercé que dans un seul type d'établissement ( $*expe\_1$ ,  $\chi^2=10.58$ ).

Synthèse : Les réponses de cette classe indiquent un sentiment positif, serein vis-à-vis du métier de CPE mais aussi à propos de la représentation de soi. L'exercice au quotidien ne présente pas de tension que ce soit avec autrui ou entre la pratique et la représentation que pourraient se faire les CPE de leur métier, un métier qu'ils choisiraient à nouveau, signe qu'il apporte satisfaction professionnelle et personnelle à ceux qui l'exercent.

#### **4.c. La classe mitigée**

La classe 1, avec un  $\chi^2$  moyen de 6.97, comprend seulement 16 variables significatives dont 9 sont illustratives. Parmi ces variables illustratives, 4 sont des variables formelles caractérisant les sujets (figure 21). Pourtant, un tiers du corpus a néanmoins contribué à cette classe, ce qui n'en fait pas la plus petite des trois. Les réponses sont médianes pour la plupart, ni positives ni négatives. Cette dernière classe se nommera la « classe mitigée ».

Les 2 items sur la représentation de soi ne révèlent pas une sensation de fatigue ( $soifatig\_3$ ,  $\chi^2=6.57$ ) ou une envie de reconversion ( $soireconv\_3$ ,  $\chi^2=16.67$ ). Néanmoins, l'attitude face au métier de CPE correspond à un sentiment mitigé. Ainsi, dans la composante puissance, renvoyant à l'effort fourni ou demandé dans la situation, le métier apparaît moyennement puissant ( $pu\_2$ ,  $\chi^2=13.03$ ), moyennement fort ( $for\_2$ ,  $\chi^2=10.06$ ) et moyennement résistant ( $res\_2$ ,  $\chi^2=5.41$ ). A partir de la composante évaluation, exprimant l'émotion, ce métier de CPE est décrit comme moyennement bon ( $bon\_2$ ,  $\chi^2=8.97$ ) et moyennement sécurisant ( $sec\_2$ ,  $\chi^2=4.07$ ). C'est donc un sentiment partagé à l'égard du métier exercé que l'on retrouve dans cette classe.

1 Classe 1 35/104 33.65%		2 Classe 2 44/104 42.31%		3 Classe 3 25/104 24.04%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	27	51	52.94	16.67		soireconv_3	< 0.0001
1	30	64	46.88	13.03		pu_2	0.00030
2	19	35	54.29	10.06		for_2	0.00151
3	15	26	57.69	8.97		bon_2	0.00274
11	33	82	40.24	7.54		*expe_2	0.00603
4	23	50	46.0	6.57		soifatiq_3	0.01034
12	25	56	44.64	6.56		*afexc_2	0.01041
5	14	27	51.85	5.41		res_2	0.02003
13	26	61	42.62	5.32		*rpgest_2	0.02113
14	22	49	44.9	5.25		*pratev_2	0.02199
15	8	13	61.54	5.17		*tloy_4	0.02292
16	13	25	52.0	4.96		*nielev_3	0.02592
17	18	39	46.15	4.37		*rpcop_2	0.03664
18	25	60	41.67	4.08		*nicpe_2	0.04344
6	21	48	43.75	4.07		sec_2	0.04366
19	22	51	43.14	4.03		*etab_lyc	0.04467
20	18	40	45.0	3.75		*pvspe_1	NS (0.05288)
21	24	58	41.38	3.51		*afclas_3	NS (0.06117)
22	22	52	42.31	3.49		*pratop_2	NS (0.06180)
23	11	22	50.0	3.34		*pvstext_1	NS (0.06765)
24	3	4	75.0	3.19		*tpil_4	NS (0.07431)
7	18	41	43.9	3.18		soiwcoll_2	NS (0.07436)
25	4	6	66.67	3.11		*idprof_3	NS (0.07791)
26	25	62	40.32	3.06		*tpop_4	NS (0.08034)
8	25	62	40.32	3.06		soiprogres_1	NS (0.08034)
28	15	33	45.45	3.01		*idarti_2	NS (0.08250)

Figure 21 : Profil de la classe 1 : la classe mitigée.

Par ailleurs, si les réponses indiquent que la pratique est moyennement en train d'évoluer (\*pratev\_2,  $\chi^2=5.25$ ), elles ne font référence qu'à une seule situation d'action. Cette dernière consiste pour le CPE à intervenir en classe à la demande d'un enseignant pour prendre en charge un élève exclu. Cette variable présente une modalité médiane (\*afexc\_2,  $\chi^2=6.56$ ) et est fortement saillante dans cette classe (annexe 38f). Objet de contradiction, cette tâche renvoie à l'image d'un surgé accès sur la discipline.

Pourtant, il n'est pas fait ici mention d'une opposition avec les partenaires par rapport à la représentation qu'ils se feraient du métier, puisque les réponses indiquent que les CPE pensent de façon mitigée que les gestionnaires ont une représentation du métier de CPE identique à la leur (\*rpgest\_2,  $\chi^2=5.32$ ). Les réponses indiquent la même chose à propos des COP (\*rpcop\_2,  $\chi^2=4.37$ ). Il n'y a pas donc de tension apparente avec autrui dans cette classe. Mais on ne note pas non plus de rapprochement particulier ou d'entente avec certains partenaires, dont le chef d'établissement, puisque les items précisent ici que le CPE n'est pas du tout, quel que soit le contexte, une personne faisant preuve de loyauté (\*tloy\_4,  $\chi^2=5.17$ ). Cette classe semble ne pas avoir tissé de liens, positifs ou négatifs, avec des autres membres de la communauté éducative ou partenaires extérieurs.

Enfin, cette classe se caractérise par une expérience professionnelle alliant collège et lycée, une connaissance donc de ces deux types d'établissements (\*expe\_2,  $\chi^2=7.54$ ). Au moment de l'enquête les réponses indiquent que les sujets se rapprochant de cette classe

exercent en lycée (\*etab\_lyc,  $\chi^2=4.03$ ). Des CPE exerçant dans un type d'établissement plutôt important en termes d'effectif avec plus de 1000 élèves (nielev\_3,  $\chi^2=4.96$ ), des CPE exerçant dans un type d'établissement possédant au moins deux CPE en poste (nicpe\_2,  $\chi^2=4.08$ ) se rapprochent de cette classe.

Synthèse : Cette « classe mitigée » renvoie une image neutre du métier de CPE ou de soi. Il n'y a pas de fatigue exprimée ou d'envie particulière, d'envie de reconversion par exemple. Sans conflit, ni rapprochement avec les partenaires, cette classe semble isolée, singulière, attirant des CPE exerçant plutôt dans un établissement de type lycée, de taille importante et/ou exerçant au sein d'une équipe de plus de deux CPE ; cette classe donne l'impression d'un travail routinier sans dimension humaine.

#### **4.d. Tris croisés**

Nous avons cherché à vérifier ou confirmer si des caractéristiques relatives aux données formelles ou aux données structurelles des établissements (ex : type lycée) pouvaient être associées aux tendances attitudeles. Pour cela nous avons créé une nouvelle variable propre aux 3 classes d'attitude et réinjecté dans notre matrice cette donnée, ceci en attribuant à chaque sujet la classe vers laquelle il tend le plus et que le logiciel IRaMutEQ lui a affecté.

Le croisement statistique nous a donné 3 liaisons significatives (annexe 42). Tout d'abord, les classes d'attitude sont corrélées au niveau de diplomation ( $\chi^2=6.22$ ,  $p<0.04$ ). En effet, sur 100% des sujets contribuant à la classe d'attitude négative 84% sont diplômés à un niveau bac +4/5 ou doctorat. Les valeurs attendues (théoriques) sont inférieures aux valeurs observées.

Par ailleurs, nous notons une liaison statistique significative entre les classes d'attitude et le type d'établissement d'exercice ( $\chi^2=6.47$ ,  $p<0.03$ ). Ici sur 100% des sujets contribuant à la classe d'attitude négative, 70.83% exercent en collège. Les valeurs théoriques sont, là encore, inférieures aux valeurs observées, à l'inverse de la modalité lycée.

Enfin, les classes d'attitude sont liées statistiquement à l'expérience des sujets relatives aux différents types d'établissement dans lesquels ils ont exercé ( $\chi^2=11.50$ ,  $p<0.003$ ). Ainsi, sur 100% des sujets ayant contribué à la classe d'attitude mitigée, 94.29% ont exercé dans les deux types d'établissements, à savoir collège et lycée. De plus, sur 100% des sujets n'ayant



connu qu'un seul type d'établissement, soit collège soit lycée, 72.73% contribuent à la classe d'attitude positive.

#### 4.e. Synthèse de l'analyse multidimensionnelle sur la dimension attitudinale.

Nous avons émis l'hypothèse 3 qu'il existait à l'endroit des CPE différentes tendances attitudinales, qui pouvaient par ailleurs être orientées positivement, négativement ou de façon neutre. Il existe bien ces trois tendances attitudinales à propos du métier de CPE. Les réponses entre la « classe négative » et la « classe positive » se font écho. D'un côté, on retrouve un sentiment d'inutilité qui ne permet pas au sujet de progresser, d'un autre côté, au contraire, les réponses indiquent un sentiment d'utilité et de progression, signe de satisfaction au travail. Par ailleurs, on retrouve cette même opposition entre les deux classes à propos d'une certaine contrainte ou tension dans l'exercice du métier. Chez la « classe négative », les attentes des partenaires et la représentation qu'ils se font du métier amènent une contrainte quotidienne et accentue le décalage entre la représentation propre du métier et le travail réel ou exigé. Chez la « classe positive », à l'inverse, le fait que les partenaires ne soient pas en opposition, notamment du fait d'attentes qui seraient contradictoires avec la représentation que les CPE se font de leur métier, rend l'exercice du métier serein et heureux et en adéquation avec la représentation propre du métier que peuvent se faire les CPE.

Le fait d'être en accord ou non avec ce que pensent les autres du métier de CPE renvoie à l'identité que les CPE développent concernant leur métier de CPE. Ainsi se profile une identité professionnelle dichotomique négative versus positive, constituée par la mise en relief du rapport à autrui (endogroupe versus exogroupe), qui va permettre de se rapprocher ou de s'éloigner de certaines populations de partenaires. La « classe positive » est par exemple proche de ses partenaires au travers de la représentation du métier de CPE. Par ailleurs, la représentation de soi, structure dialogique entre le Moi et le Je (voir paragraphe 1.a.3.1.), composante de cette identité, transparait alors aux antipodes du négatif versus positif. Cette opposition dans cette représentation de soi est corrélée à la volonté d'exercer ce métier de CPE. En effet, les réponses indiquent que pour une classe, la « classe négative », le choix du métier de CPE ne serait pas renouvelé, alors que pour l'autre « classe positive », ce choix de métier serait réitéré. Ces deux classes d'attitude rendent compte d'un relationnel soit en tension, soit détendu. A l'opposé, la « classe mitigée » donne une impression neutre, sans conflit ni relation avec

**autrui. Une « classe mitigée » qui semble externe à la dimension humaine et ses aléas positifs ou négatifs. Peut-être une classe qui souhaite se singulariser en refusant tout rapprochement ou conflit avec ses partenaires ? La neutralité de l'attitude pouvant alors être synonyme d'un positionnement professionnel particulier ?**

**Pour comprendre ce qui pourrait être une singularité, nous allons essayer de voir maintenant quelles sont les tendances de pratique que nous pouvons mettre au jour et si elles sont en lien avec les tendances attitudinales que nous venons d'analyser. Pour ce faire, à partir de cette CHD répartissant le corpus en classes d'attitude, nous avons codé ces trois classes et attribué cette nouvelle variable (comme nous l'avons fait pour la CHD exploratoire) aux sujets se rapprochant le plus de ces classes d'attitude. Nous avons ainsi créé une variable « attitude » intitulée clasatt\_ et possédant 3 modalités : positive, négative, mitigée. Ceci nous permet de réinjecter cette variable nouvellement créée dans les futures analyses.**

## **5. Analyse multidimensionnelle sur les pratiques professionnelles**

Nous allons procéder à l'analyse<sup>78</sup> multidimensionnelle des représentations des pratiques afin de vérifier si, à propos du métier de CPE, il existe des tendances de pratique diversifiées (H2.a). Nous avons ici positionné en variables actives les variables correspondant à des questions portant sur les pratiques dans notre outil de recueil de données (annexe 21), à savoir la question 18, à propos de la représentation de la tâche réalisée, la question 26, concernant la représentation de la tâche idéale, les questions 27-29-31, sur la représentation de la pratique et son évolution, les questions 38-39-40-41, portant sur le travail prescrit, les questions 42-43-50 renvoyant à la représentation de la contrainte du contexte sur la pratique. Toutes les autres variables, y compris les variables de la CHD exploratoire et de la CHD attitudinale, ont été positionnées en variables illustratives. Ceci nous permettra de vérifier si à chaque tendance de pratique correspondent des éléments représentationnels et contextuels spécifiques (H2.b). De plus, nous souhaitons aussi tester notre hypothèse 3 (H3.b), à savoir qu'à chaque tendance de pratique est liée statistiquement une tendance attitudinale.

---

<sup>78</sup> Pour chaque classe il sera proposé une synthèse en encadré et pour chaque analyse une synthèse en gras.

## 5.a. Les 3 classes de pratique

Une première CHD (figure 22) nous a donné une partition en trois classes de pratique. La classe 3 s'oppose au duo de classes 1 et 2, qui s'opposent entre elles.

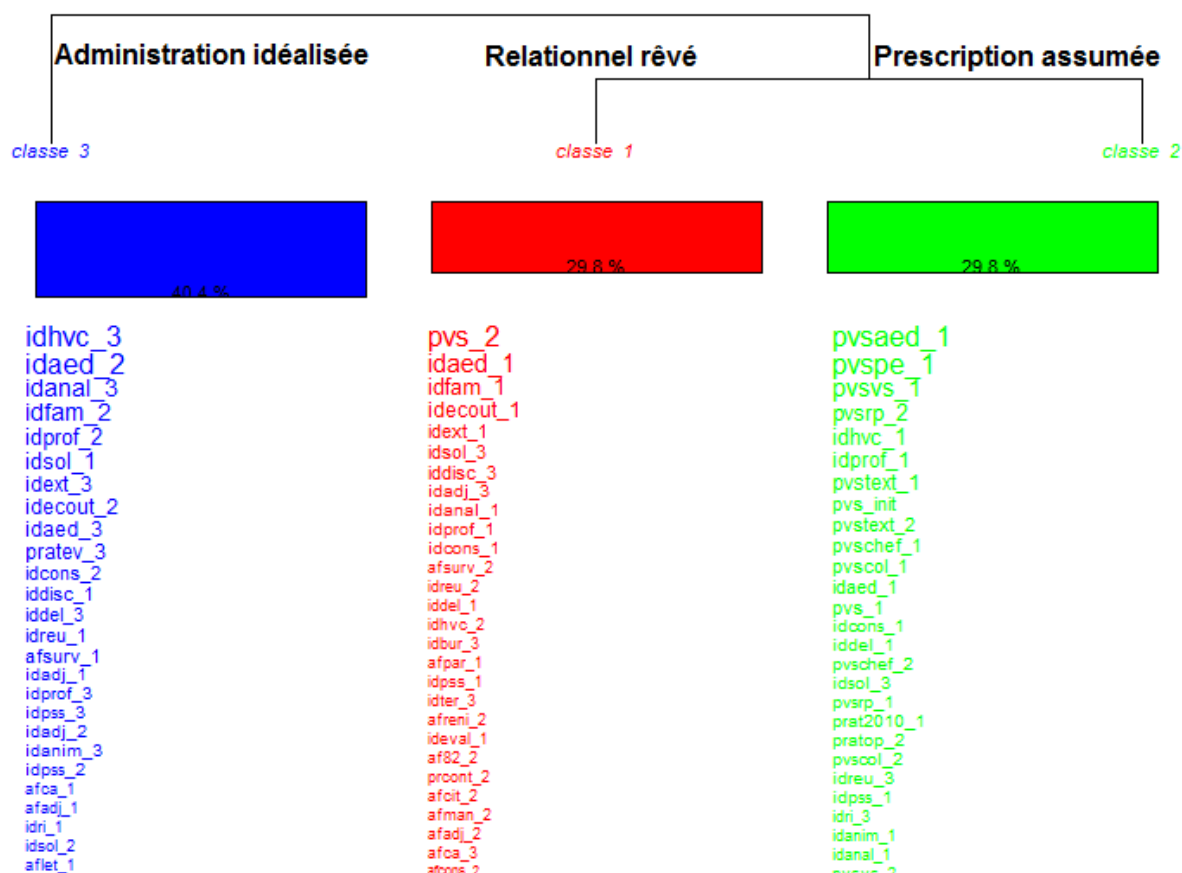


Figure 22 : Dendrogramme de la CHD 3 classes de pratique

### 5.a.1. L'administration idéalisée

La classe 3, avec un chi 2 moyen de 10.27, est la classe la plus importante en effectif (plus de 40% du corpus). Les items indiquent à propos de la pratique qu'idéalement le métier pourrait comporter moins de temps dédié au relationnel et plus de temps consacré à des tâches administratives (figure 23). Cette classe se nommera l' « administration idéalisée ». On constate dans cette classe que certaines variables sont uniquement corrélées à cette classe<sup>79</sup>.

<sup>79</sup> Ex : idhvc\_3 : 100% de la modalité de variable est présente dans cette classe de pratique.

1 Classe 1 28/94 29.79%		2 Classe 2 28/94 29.79%		3 Classe 3 38/94 40.43%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	20	20	100.0	37.44		idhvc_3	< 0,0001
1	26	32	81.25	33.57		idaed_2	< 0,0001
2	16	17	94.12	24.84		idanal_3	< 0,0001
3	32	50	64.0	24.65		idfam_2	< 0,0001
4	29	45	64.44	20.68		idprof_2	< 0,0001
5	15	17	88.24	19.7		idsol_1	< 0,0001
6	10	10	100.0	16.49		idext_3	< 0,0001
7	26	41	63.41	15.96		idecout_2	< 0,0001
8	11	12	91.67	15.0		idaed_3	0.00010
38	15	19	78.95	14.67		*clas_prat	0.00012
9	9	9	100.0	14.67		pratev_3	0.00012
10	31	55	56.36	13.98		idcons_2	0.00018
11	13	16	81.25	13.34		iddisc_1	0.00025
13	15	20	75.0	12.61		idreu_1	0.00038
12	15	20	75.0	12.61		iddel_3	0.00038
14	22	36	61.11	10.37		afsurv_1	0.00128
16	6	6	100.0	9.44		idprof_3	0.00211
15	6	6	100.0	9.44		idadj_1	0.00211
39	14	20	70.0	9.23		*clas_apais	0.00238
17	5	5	100.0	7.78		idpss_3	0.00527
18	19	32	59.38	7.23		idadj_2	0.00715
19	13	20	65.0	6.37		idanim_3	0.01160
20	30	60	50.0	6.31		idpss_2	0.01197
40	15	25	60.0	5.42		*form_3	0.01992
21	8	11	72.73	5.4		afca_1	0.02016

1 Classe 1 28/94 29.79%		2 Classe 2 28/94 29.79%		3 Classe 3 38/94 40.43%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
23	9	13	69.23	5.2		idri_1	0.02261
22	9	13	69.23	5.2		afadj_1	0.02261
24	11	17	64.71	5.08		idsol_2	0.02420
41	20	37	54.05	4.71		*tpop_1	0.03006
42	16	28	57.14	4.63		*rps_2	0.03146
43	19	35	54.29	4.45		*pu_1	0.03494
44	21	40	52.5	4.22		*nicpe_1	0.04006
25	7	10	70.0	4.06		aflet_1	0.04380
45	12	20	60.0	4.04		*rpcont_1	0.04438
46	17	31	54.84	3.99		*rpide_2	0.04577
26	11	18	61.11	3.96		pvs_chef	0.04671
28	23	46	50.0	3.43		afeval_1	NS (0.06406)

Figure 23 : Profil de la classe 3 : l' « administration idéalisée ».

La plupart des variables significatives (21/36) font référence au métier idéal, mais un métier qui n'est pas pour 13/21 variables le métier exercé, puisqu'il comporte trop ou pas assez de temps dédié à certaines tâches. La présence de la classe des « pratico-frustrés » (\*clas\_prat,  $\chi^2=14.67$ ) issue de la CHD exploratoire (annexe 39c) confirme la première impression donnée par cette classe d'une tension entre un métier idéal souhaité et un métier exercé réellement. Cette classe des « pratico-frustrés », rappelons-le, se caractérise par des prises de position contradictoires avec la pratique, exprimant un métier en tension et une volonté d'avoir moins de relationnel, d'être sollicité différemment, en s'orientant vers plus de travail administratif ou disciplinaire. En effet, les réponses indiquent un souhait d'exercer un métier comportant moins de temps d'échange tout d'abord avec les élèves, notamment sur leurs conditions de vie ou des problématiques de vie scolaire généralement abordées en heure

de vie de classe (idhvc\_3,  $\chi^2=37.44$ ), ou lors de temps de formation consacré aux délégués de classe (iddel\_3,  $\chi^2=12.61$ ). Les réponses soulignent le même souhait en ce qui concerne les temps d'animation qui sont trop importants (idanim\_3,  $\chi^2=6.37$ ).

Néanmoins, ce temps d'échange et d'écoute peut apparaître idéalement égal à ce qui est pratiqué, comme visiblement suffisant. C'est le cas pour le travail d'écoute et de conseil auprès des élèves qui est idéalement souhaité égal à ce qui est pratiqué (idecout\_2,  $\chi^2=15.96$ ). Les réponses indiquent qu'idéalement le temps dédié au conseil auprès de la communauté éducative est lui aussi correct à ce qui est pratiqué (idcons\_2,  $\chi^2=13.98$ ). Par ailleurs, les moments d'échange avec les assistants d'éducation sont souhaités identiques à la pratique (idaed\_2,  $\chi^2=33.57$ ), parfois même jugés trop importants (idaed\_3,  $\chi^2=15$ ). Il en va de même pour le temps d'échange avec les personnels de santé et sociaux (idpss\_2,  $\chi^2=6.31$ ), lui aussi parfois souhaité moindre (idpss\_3,  $\chi^2=7.78$ ). Le temps d'échange consacré aux professeurs est considéré comme idéalement suffisant (idprof\_2,  $\chi^2=20.68$ ), voire trop présent (idprof\_3,  $\chi^2=9.44$ ). Enfin, le temps d'échange avec les partenaires extérieurs est idéalement souhaité égal, comme avec les familles (idfam\_2,  $\chi^2=24.65$ ), ou idéalement souhaité moindre, comme avec les services extérieurs de police ou des éducateurs (idext\_3,  $\chi^2=16.79$ ).

Cette classe de pratique se caractérise aussi par de nombreuses variables de métier idéal plus tourné vers son côté administratif, par exemple, le fait de vouloir consacrer plus de temps idéalement à assister à tout type de réunion (idreu\_1,  $\chi^2=12.61$ ). Ce rapprochement du pôle administratif se retrouve encore dans des réponses exprimant le souhait de passer plus de temps sur des fonctions d'adjoint (idadj\_1,  $\chi^2=9.44$ ), ou en tout cas idéalement un temps identique à la pratique (idadj\_2,  $\chi^2=7.23$ ).

Sur le graph de la classe (figure 24 de l'analyse de similitude), ce qui organise les prises de position de cette classe de l'« administration idéalisée » c'est effectivement ce côté administratif et le fait d'affirmer qu'un CPE est responsable de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire (compétence C4, annexe 18), avec l'item aforgvs\_1. Cet item est relié<sup>80</sup> au fait de rédiger un projet de service par un lien fort (pvs\_1, [28]), lui-même rattaché au fait de le rédiger pour le chef d'établissement (pvs\_chef, [11],  $\chi^2=3.96$ ). On voit ici ce rapprochement avec le pôle de direction qui est de l'ordre de l'obéissance, de la subordination, car les items de cette zone du projet de service renvoient à l'idée de voter

---

<sup>80</sup> La force du lien calculée par l'analyse de similitude est présentée entre crochets.



Néanmoins, si l'analyse de similitude ci-dessus montre une structuration de cette classe autour de l'organisation et du pôle de direction, le profil de la classe (figure 23) indique le souhait de passer moins de temps en analyse de service (idanal\_3,  $\chi^2=24.84$ ), ce qui sous-entend idéalement une envie de ne pas faire évoluer un service, dont le fonctionnement par ailleurs peut-être est satisfaisant. Ce souhait de ne pas prendre plus de temps pour analyser le service de vie scolaire fait écho au fait que la pratique n'a pas évolué (pratev\_3,  $\chi^2=14.67$ , annexe 39b). Ce côté statique se retrouve dans la présence de la classe des « statiques-apaisés » issue de la CHD exploratoire (\*clas\_apais,  $\chi^2=9.23$ , annexe 39c). On retrouve donc ici dans cette classe de l'« administration idéalisée » une part des caractéristiques de la classe de prises de position des « statiques-apaisés », à savoir une classe sereine, sans tension ni conflit, dont ni la représentation ni la pratique n'a évolué, exprimant un certain bien-être.

Cette non évolution de la pratique confirme la deuxième impression donnée par cette classe, celle d'un arrêt dans le temps. Ce dernier peut être envisagé du côté de la représentation sociale (RS) du CPE décrite dans le paragraphe 2.d.2., une représentation sociale qui fait une part belle, certes au côté administratif que nous venons de décrire, mais aussi à l'image mythique du surgé. On note ici dans le profil de la classe une volonté de passer un temps idéal souhaité supérieur par rapport au temps passé à faire de la gestion de la discipline (iddisci\_1,  $\chi^2=13.34$ ) ou à rappeler la règle (idri\_1,  $\chi^2=5.2$ ). Cette modalité de variable, qui renvoie à l'image persistante du « père fouettard », est très saillante dans cette classe de pratique, comparativement aux autres classes (annexe 39a). Cette classe de pratique donne ainsi l'impression d'un métier figé dans le passé, empreint d'une forme représentationnelle de surveillance générale. D'ailleurs, nous retrouvons l'affirmation qu'un CPE fait de la surveillance en l'absence de personnel de surveillance (afsurv\_1,  $\chi^2=10.37$ ). Cette variable n'est pas une représentation idéalisée du métier mais bien une affirmation et elle renvoie aussi vraisemblablement au fait de travailler seul dans un établissement (\*nicpe\_1,  $\chi^2=4.22$ ) et d'être de ce fait sollicité pour suppléer à l'absence de personnel de surveillance.

Synthèse : La classe de l'« administration idéalisée » semble figée dans le temps et centrée sur l'organisation fonctionnelle d'un service. Exprimant un métier idéal souhaité avec moins de relationnel et plus d'administratif, elle décrit un métier empreint d'une image ancienne du surgé, entre discipline et subordination à sa hiérarchie, sans situation conflictuelle.

## 5.a.2. La prescription assumée.

La classe 2, avec un chi 2 moyen de 11.37, représente 29.79% du corpus. Les réponses de cette classe de pratique (figure 25) abordent surtout les textes. Sur les 15 variables les plus significatives ( $>\chi^2$  moyen), 9 font référence à l'écriture du projet de service de vie scolaire. Nous nommerons cette classe de pratique la « prescription assumée ».

1 Classe 1 28/94 29.79%		2 Classe 2 28/94 29.79%		3 Classe 3 38/94 40.43%				
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
37	16	16	100.0	45.45		*clas_proto	< 0,0001	
0	28	45	62.22	43.42		pvsaed_1	< 0,0001	
1	25	39	64.1	37.53		pvspe_1	< 0,0001	
2	22	34	64.71	31.05		pvsvs_1	< 0,0001	
3	14	18	77.78	24.52		pvsrp_2	< 0,0001	
4	22	39	56.41	22.59		idhvc_1	< 0,0001	
5	22	41	53.66	19.81		idprof_1	< 0,0001	
6	14	21	66.67	17.59		pvstext_1	< 0,0001	
7	18	32	56.25	16.24		pvs_init	< 0,0001	
9	14	22	63.64	15.74		pvschef_1	< 0,0001	
8	14	22	63.64	15.74		pvstext_2	< 0,0001	
10	16	27	59.26	15.73		pvscol_1	< 0,0001	
11	23	49	46.94	14.4		idaed_1	0.00014	
12	26	61	42.62	13.69		pvs_1	0.00021	
38	8	10	80.0	13.49		*trmut_3	0.00023	
13	16	32	50.0	9.48		idcons_1	0.00208	
14	15	30	50.0	8.61		iddel_1	0.00334	
39	10	17	58.82	8.37		*rp2010_1	0.00382	
15	10	17	58.82	8.37		pvschef_2	0.00382	
16	24	60	40.0	8.27		idsol_3	0.00402	
17	13	25	52.0	8.03		pvsrp_1	0.00458	
40	23	57	40.35	7.73		*app_1	0.00544	
18	11	20	55.0	7.72		prat2010_1	0.00545	
19	21	50	42.0	7.62		pratop_2	0.00577	
20	8	13	61.54	7.27		pvscol_2	0.00700	

1 Classe 1 28/94 29.79%		2 Classe 2 28/94 29.79%		3 Classe 3 38/94 40.43%				
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
21	18	41	43.9	6.93		idreu_3	0.00848	
22	14	29	48.28	6.85		idpss_1	0.00884	
41	20	48	41.67	6.62		*teval_1	0.01009	
23	8	14	57.14	5.89		idri_3	0.01526	
24	15	34	44.12	5.23		idanim_1	0.02219	
25	21	54	38.89	5.03		idanal_1	0.02496	
26	6	10	60.0	4.88		pvsvs_2	0.02710	
27	16	38	42.11	4.63		idfam_1	0.03146	
28	19	48	39.58	4.5		pratev_2	0.03388	
42	28	85	32.94	4.22		*imp_1	0.03989	
44	7	13	53.85	4.18		*rpag_3	0.04101	
43	7	13	53.85	4.18		*rpgest_3	0.04101	
45	3	4	75.0	4.08		*trexp_3	0.04330	
46	19	49	38.78	3.95		*tadj_1	0.04676	
29	19	49	38.78	3.95		idadj_3	0.04676	
47	18	46	39.13	3.76		*etab_lyc	NS (0.05249)	

Figure 25 : profil de la classe 2 : la « prescription assumée ».

Les items relèvent ici de la prescription et font apparaître avec une forte corrélation la classe des « protocolaires » (\*clas\_proto,  $\chi^2=45.45$ ) issue de la CHD exploratoire. C'est la modalité de la variable la plus saillante ici (annexe 39c) et par ailleurs qui est à 100%



présente dans cette classe. Cette classe des « protocolaires » est, rappelons-le, caractérisée par une nécessité de rédiger un projet de service pour justifier du rôle et de la représentation du CPE afin qu'idéalement les sollicitations non souhaitées laissent place à plus de temps d'échange et de possibilité de conseil au quotidien. Le projet de service est effectivement rédigé dans cette classe de « prescription assumée » (pvs\_1,  $\chi^2=13.69$ ) et est particulièrement saillant ici (annexe 39d). Cette rédaction, si elle est à l'initiative du CPE et donc non imposée par le chef d'établissement (pvs\_init,  $\chi^2=16.24$ , annexe 39e), est avant tout destinée à donner une ligne de conduite au personnel de surveillance (pvsaed\_1,  $\chi^2=43.42$ ) et à donner de la plus-value au service de vie scolaire (pvsvs\_1,  $\chi^2=31.05$ ). C'est donc ici en chef de service que ces items positionnent le CPE. En lien avec ce positionnement, les réponses indiquent une volonté de passer idéalement plus de temps en échange et en concertation avec les AED (idaed\_1,  $\chi^2=14.4$ ), temps qui permet d'aborder, outre le suivi des élèves, les points problématiques ou les atouts du service de vie scolaire et du fonctionnement de l'établissement. C'est ainsi une bonne base à l'analyse de service.

L'analyse de similitude qui complète le profil de la classe (figure 26) nous permet de voir comment ces items s'organisent entre eux. Cette raison de faire un projet de service pour préciser les objectifs aux assistants d'éducation (pvsaed\_1) est centrale, et elle est en lien avec un second pôle plus petit autour de la circulaire de 1982 (af82\_1, [28]), qui affirme qu'un CPE doit « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». La liaison entre les deux items indique l'objectif qui peut animer la rédaction d'un projet de service destiné au personnel en charge de la surveillance des élèves<sup>81</sup>. Ce premier pôle pointe une liaison indispensable à la rédaction d'un projet de service destiné aux surveillants qui est d'une part le temps d'échange avec eux idéalement voulu plus important (idaed\_1, [23]), mais aussi le temps dédié à l'analyse du service souhaité plus grand (idanal\_1, [21],  $\chi^2=5.03$ <sup>82</sup>).

Cette circulaire de 1982 est elle-même en liaison avec le fait d'avoir rédigé un projet de service (pvs\_1, [26]), car cela fait partie des missions prescrites (pvstext\_1, [14],  $\chi^2=17.59$ ). Cette rédaction renvoie aussi de façon plus mitigée<sup>83</sup> aux missions prescrites (pvstext\_2,  $\chi^2=15.74$ ). De la même manière, cette circulaire de 1982 sur le graph de la classe est rattachée

---

<sup>81</sup> C'est d'ailleurs une affirmation partagée par 89% du corpus (annexe 26).

<sup>82</sup> Le chi2 qui apparaît est celui issu de la CHD apparaissant sur le profil de la classe (figure 25) et liant l'item à la classe.

<sup>83</sup> Sur le profil de la classe (figure 25).

au fait d'avoir rédigé un projet de service qui s'inscrit dans le projet d'établissement (pvspe\_1, [25],  $\chi^2=37.53$ ). Elle est encore en lien avec une adéquation entre la pratique et le protocole de 2010 (prat2010\_1, [11],  $\chi^2=7.72$ ), un protocole qui par ailleurs correspond à la représentation propre que peuvent se faire du métier les CPE qui se rapprochent de cette classe de pratique (\*rp2010\_1,  $\chi^2=8.37$ )<sup>84</sup>. La référence aux textes est donc bien présente. Par ailleurs, l'objectif assigné par la circulaire de 1982 à propos des conditions de vie et d'épanouissement des élèves (af82\_1) se trouve aussi relié à des items qui dénotent une volonté d'être idéalement moins sur des tâches administratives, que ce soit sur des fonctions d'adjoint (idadj\_3, [19]), ou sur la gestion de la discipline (iddisc\_3, [16]).

Sur le pôle de gauche du graph de similitude centré autour du projet de service destiné aux AED (psvaed\_1), les liaisons associatives mettent en évidence ici un métier en tension, entre le métier idéal souhaité et le métier exercé, tensions qu'un projet de service en direction de l'équipe de vie scolaire pourrait venir temporiser en expliquant les missions que le CPE souhaite mettre en avant. Par ailleurs, sont associés dans ce pôle des items faisant référence à une nécessité de clarifier le rôle du CPE auprès des partenaires comme nous le verrons ci-après. Ainsi, ce projet de service destiné aux AED est en lien avec le souhait d'être moins sollicité pour des tâches qui ne relèvent pas des missions des CPE (idsol\_3, [24],  $\chi^2=8.27$ ), lui-même associé à la volonté d'avoir idéalement plus de temps sur la fonction de conseil (idcons\_1, [16], 9.48), un temps de conseil possible par le refus de certaines sollicitations. Ce temps dédié aux autres semble d'ailleurs insuffisant dans cette classe car de nombreux items dénotent un souhait d'avoir plus de moments d'échanges, notamment avec les professeurs (idprof\_1, [22],  $\chi^2=19.81$ ), les personnels de santé et sociaux (idpss\_1, [14],  $\chi^2=6.85$ ), ou les familles (idfam\_1, [16],  $\chi^2=4.63$ ). Il fait ici écho au fait de vouloir idéalement passer moins de temps en réunion (idreu\_3, [18],  $\chi^2=6.93$ ), associé à la rédaction du projet de service établissant une ligne de conduite pour les AED (psvaed\_1).

---

<sup>84</sup> Figure 25.

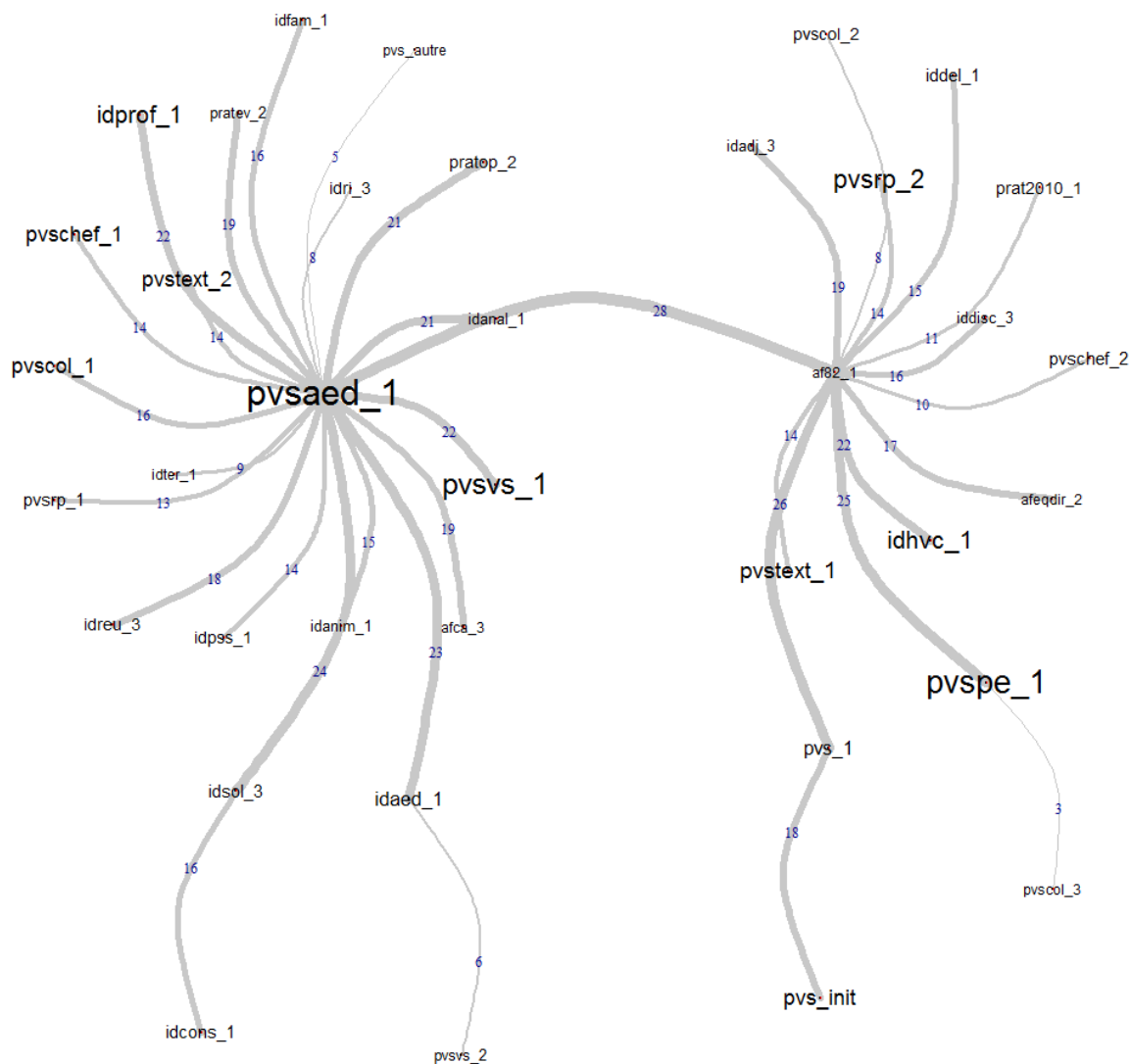


Figure 26 : graph de la classe 2 « la prescription assumée ».

Dans cette classe de pratique (figure 25), si la rédaction d'un projet de service sert moyennement à montrer la représentation du métier de CPE (pvsrp\_2,  $\chi^2=24.52$ ), voire beaucoup (pvsrp\_1,  $\chi^2=8.03$ ), ce projet de service est néanmoins rédigé pour clarifier totalement le rôle d'un CPE aux yeux du chef d'établissement (pvschef\_1,  $\chi^2=15.74$ ), ou de façon modérée (pvschef\_2,  $\chi^2=8.37$ ) ou pour clarifier totalement le rôle d'un CPE aux yeux des collègues de travail (pvscol\_1,  $\chi^2=15.73$ ), ou de façon modérée (pvscol\_2,  $\chi^2=7.27$ ). Ce besoin de clarifier le rôle des CPE rejoint les réponses associées à la classe des « protocolaires » comme signalé plus haut, vraisemblablement du fait que dans la pratique certaines tâches restent un peu opposées à la représentation du métier de cette classe (pratorp\_2,  $\chi^2=8.66$ ), pour exemple, les items indiquant une opposition entre ce que pensent les

CPE de la représentation du métier que peut se faire le service d'intendance et la représentation propre des CPE, synonyme de tensions entre les deux services (\*rpag\_3,  $\chi^2=4.18$  et \*rpgest\_3,  $\chi^2=4.18$ ). Il est à noter de plus que les items indiquent une volonté d'être idéalement au plus près des élèves, que ce soit en passant plus de temps à intervenir en classe (idhcv\_1,  $\chi^2=22.59$ ) ou encore en passant plus de temps à former et à accompagner les délégués de classe (iddel\_1,  $\chi^2=8.61$ ). Ces items sur le graph de similitude sont en lien avec l'objectif principal de la circulaire de 1982<sup>85</sup> af82\_1 (idhvc\_1, [22] et iddel\_1, [15]).

Enfin, ce qui caractérise cette classe de pratique, c'est une représentation positive du métier de CPE qui apparaît ici dans la composante « activité » comme approfondi (\*app\_1,  $\chi^2=7.73$ ), et dans la composante « puissance » comme puissant (pu\_1,  $\chi^2=4.22$ ).

Synthèse : Cette classe nommée « prescription assumée » met en avant un projet de service, positionnant le CPE en chef de service, rédigé à son initiative en vue de clarifier le rôle de ce dernier auprès de ses partenaires. La pratique décrite ici fait référence à de nombreuses tensions entre un métier idéal et un métier réel, que la rédaction d'un projet de service pourrait sans doute atténuer, permettant en même temps de recentrer la pratique vers plus de relationnel et moins d'administratif.

### **5.a.3 Le relationnel rêvé**

La classe 1, avec un chi 2 moyen de 7.15, représente près de 30% du corpus et comporte le moins de variables significatives. Nous notons que cette classe aborde un métier idéal orienté vers autrui et un temps d'échange souhaité plus important (figure 27). Cette classe se nommera « le relationnel rêvé ».

Les réponses révèlent en premier lieu, et en opposition avec la classe précédente de « la prescription assumée », qu'il n'y a pas eu de rédaction d'un projet de service (pvs\_2,  $\chi^2=25.6$ ). Ce qui est mis en avant dans cette classe, c'est la volonté d'échanger avec autrui. D'ailleurs, la présence de la classe des « bavards » (\*clas\_bav,  $\chi^2=27.42$ ) issue de la CHD exploratoire confirme ce souhait de relation. Cette classe des « bavards », rappelons-le, se caractérise par une demande de communication et de relationnel, que ce soit en direction des élèves ou des partenaires internes ou externes. S'il n'y a pas dans cette classe de tensions

---

<sup>85</sup> « Placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ».

apparentes, la relation au chef d'établissement est distante. Le suivi des élèves, par contre, reste bien le cœur du métier pour cette classe de « bavards », qui déplore le temps trop important consacré aux tâches administratives.

1 Classe 1 28/94 29.79%		2 Classe 2 28/94 29.79%		3 Classe 3 38/94 40.43%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
22	14	17	82.35	27.42		*clas_bav	< 0,0001
0	19	29	65.52	25.6		pvs_2	< 0,0001
1	25	49	51.02	22.06		idaed_1	< 0,0001
2	20	38	52.63	15.92		idfam_1	< 0,0001
3	23	50	46,0	13.42		idecout_1	0.00024
4	18	37	48.65	10.38		idext_1	0.00127
5	24	60	40,0	8.27		idsol_3	0.00402
6	18	40	45,0	7.7		idisc_3	0.00550
23	23	58	39.66	7.05		*pu_2	0.00792
24	15	32	46.88	6.77		*soidecal_2	0.00925
7	20	49	40.82	5.95		idadj_3	0.01469
25	24	64	37.5	5.7		*rpag_2	0.01692
8	21	54	38.89	5.03		idanal_1	0.02496
26	2	2	100,0	4.82		*tpil_4	0.02818
9	17	41	41.46	4.74		idprof_1	0.02946
27	12	26	46.15	4.6		*soibien_2	0.03191
28	15	35	42.86	4.55		*trmut_1	0.03283
29	13	29	44.83	4.54		*soiadequa_2	0.03318
10	14	32	43.75	4.52		idcons_1	0.03345
30	18	45	40,0	4.31		*soichef_3	0.03799
31	20	52	38.46	4.19		*rpelev_2	0.04073
12	14	33	42.42	3.88		idreu_2	0.04878
11	14	33	42.42	3.88		afsurv_2	0.04878
13	13	30	43.33	3.87		iddel_1	0.04927
32	20	53	37.74	3.67		*p2010_3	NS (0.05537)

Figure 27 : profil de la classe 1 : « le relationnel rêvé ».

Le temps consacré dans cette classe du « relationnel rêvé » apparaît aussi comme insuffisant notamment vis-à-vis des assistants d'éducation, premiers collaborateurs du CPE (idaed\_1,  $\chi^2=22.06$ ). Un temps souhaité supérieur permettrait l'échange et la concertation. L'analyse de similitude de la classe (figure 28) confirme une organisation des prises de position de cette classe de pratique autour de ce temps d'échange avec les AED voulu idéalement plus important (idaed\_1). Partenaires essentiels notamment dans le suivi des élèves et le partage d'informations à leurs propos, ce temps d'échange avec les AED est associé à un métier idéal permettant de consacrer plus de temps au travail d'écoute et de conseil auprès des élèves (idecout\_1, [21],  $\chi^2=13.42$ ), lui-même associé par l'analyse de similitude à un temps de présence au bureau moindre (idbur\_3, [8]). Cet item (idecout\_1) corrélé à cette classe suggère que le travail en direction des élèves est là encore le cœur du métier, favorisé par une équipe d'assistants d'éducation dont les échanges facilitent la connaissance des élèves et le travail dans leur direction (idaed\_1). Mais c'est un travail qui sous-entend sans doute une forme d'échange avec les élèves moins conventionnelle que celle relevant de l'entretien dans un bureau.

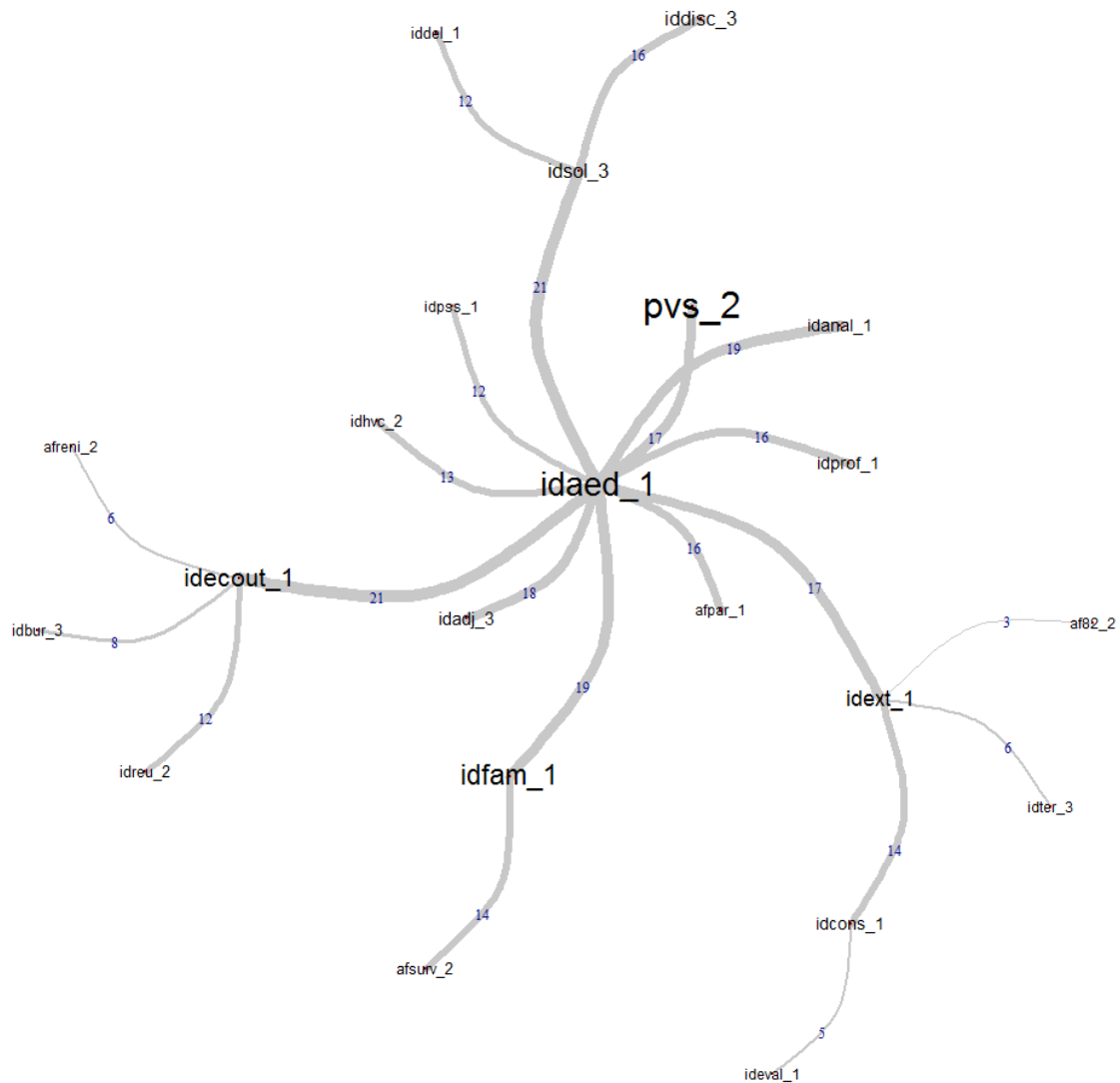


Figure 28 : graph de similitude de la classe 1 : « le relationnel rêvé ».

Les items indiquent de la même façon le souhait d'exercer un métier qui laisserait idéalement plus de temps aux rencontres avec les familles (idfam\_1,  $\chi^2=15.92$ ) ou avec les partenaires extérieurs que sont les éducateurs ou la police (idext\_1,  $\chi^2=10.38$ ). Ce dernier élément est relié par l'analyse de similitude à la notion de conseil idéalement insuffisante dans la pratique (idcons\_1, [14],  $\chi^2=4.52$ ). Si les échanges avec les AED apparaissent centraux, d'autres partenaires sont donc concernés par ce souhait de leur consacrer plus de temps. C'est le cas des professeurs dont le temps dédié par les CPE semble idéalement ne pas suffire (idprof\_1,  $\chi^2=4.74$ ).

Ce relationnel croissant qui est véritablement souhaité s'oppose à un métier idéal qui devrait être moins accès sur des tâches administratives. Les items présents ici dénotent une

volonté d'être moins sollicités pour des actions qui ne relèvent pas des missions des CPE (idsol\_3,  $\chi^2=8.27$ ), item en liaison notamment sur le graph de similitude avec la gestion de la discipline considérée comme trop importante (iddisc\_3, [16],  $\chi^2=7.7$ ). L'aspect disciplinaire du métier de CPE n'est donc pas ici plébiscité. Par ailleurs, les réponses indiquent qu'idéalement la fonction d'adjoint est souhaitée moindre que ce qu'elle est pratiquée (idadj\_3,  $\chi^2=5.95$ ). D'ailleurs, la fonction de chef d'établissement n'est pas dans cette classe une reconversion envisagée (\*soichef\_3,  $\chi^2=4.31$ ), modalité de variable particulièrement saillante ici (annexe 39f), le positionnement en tant que pilote de service n'est d'ailleurs pas du tout, et ce quel que soit le contexte, admis (\*tpil\_4,  $\chi^2=4.82$ ). La distance au chef d'établissement présente dans la classe des « bavards » se retrouve à nouveau ici.

Ce travail en tension, entre une volonté d'échange accrue et une volonté d'administratif moindre contribue sans doute au fait de se sentir un peu en décalage avec sa propre représentation (\*soidecal\_2,  $\chi^2=6.77$ ) ou moyennement en adéquation avec sa propre représentation (\*soiadequa\_2,  $\chi^2=4.54$ ). Ce déséquilibre ne rend pas possible un bien-être total (\*soibien\_2,  $\chi^2=4.6$ ) et semble déstabilisant. Par ailleurs, le fait que certains membres de la communauté éducative ne partagent que moyennement avec les CPE une représentation commune de leur métier, que ce soit les agents (\*rpag\_2,  $\chi^2=5.7$ ), ou même les élèves (\*rpelev\_2,  $\chi^2=4.19$ ), contribue à affaiblir cette représentation du métier de CPE. Cette représentation n'est pas ancrée solidement, puisque si elle s'est transformée, c'est à l'occasion d'une mutation (trmut\_1,  $\chi^2=4.55$ ), preuve que le contexte d'exercice exerce une emprise sur cette représentation au point de la modifier. De ce fait, la représentation de cette classe du métier de CPE dans la composante « puissance » apparaît comme moyennement puissant (\*pu\_2,  $\chi^2=7.05$ ).

Enfin, si cette classe n'a pas rédigé de projet de service, la réponse indiquant un souhait de passer idéalement plus de temps en temps d'analyse du service (idanal\_1,  $\chi^2=5.03$ ) pourrait vouloir supposer l'envie de remédier à la rédaction de ce projet. Par ailleurs, au regard de l'analyse de similitude, l'association de cet item avec celui renvoyant à un souhait de passer plus de temps en temps de concertation avec les AED (idaed\_1, [19]) pourrait sous-entendre un travail réflexif bénéfique pour cibler les objectifs du service de vie scolaire, et par ricochet délimiter le champ d'action des CPE, ceci afin que ce relationnel rêvé devienne réalité.

Synthèse : Cette classe d'un « relationnel rêvé » dépeint un métier de CPE idéalement tourné vers plus de relationnel et moins d'administratif. Les échanges, notamment avec les AED, semblent insuffisants. Les tensions apparaissent tant au niveau d'une pratique voulue différente, qu'au niveau d'une représentation propre du métier non stabilisée. C'est une impression de déséquilibre qui émane de cette classe, que la rédaction d'un projet de service via un travail réflexif pourrait rendre plus stable et permettre d'accéder au rêve d'un travail plus en relation avec autrui.

### **5.b. AFC des 3 classes de pratique.**

L'analyse factorielle des correspondances, parce qu'elle permet de dégager les lignes de force, autrement dit les facteurs, qui structurent les données des prises de position grâce au poids des contributions statistiques de ces données respectivement sur les différents facteurs (annexe 40), va nous aider à compléter cette première approche des classes de pratique en dégageant les proximités et les oppositions entre les données projetées sur un plan factoriel. Les variables actives sont projetées sur le plan factoriel de la figure 29 et les variables illustratives (notées\*) sont, elles, projetées sur le plan factoriel de la figure 30.

Le premier facteur situé sur l'axe horizontal du graphique (figure 29) explique 63.35% de la variance. Il caractérise le travail idéal, et oppose un pôle à droite tendant vers un métier idéal avec plus de relationnel (idaed\_1) au pôle à gauche tendant vers un métier idéal avec moins de relationnel (idhvc\_3, idaed\_3), plus de discipline (iddisc\_1).

Le deuxième facteur situé sur l'axe vertical explique 36.65% de la variance. Il aborde quant à lui le métier prescrit. Il différencie au pôle supérieur l'absence de prescription au travers de l'absence de la rédaction du projet de service (pvs\_2), et un métier un peu coloré par la circulaire de 1982<sup>86</sup> (af82\_2), et au pôle inférieur la présence d'un projet de service en lien avec la réglementation (pvstext\_1) mais surtout un métier inscrit dans une dynamique actuelle, dont la pratique est conforme au protocole d'inspection de 2010 (prat2010\_1). On pourrait parler pour ce pôle d'un métier attendu par la hiérarchie. On voit sur cet axe une opposition entre les types d'établissements : le collège (\*etab\_col) caractérisant le pôle supérieur alors que le lycée (\*etab\_lyc) et un effectif d'élèves important (\*nielev\_3) caractérisent le pôle inférieur.

---

<sup>86</sup> « Placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ».



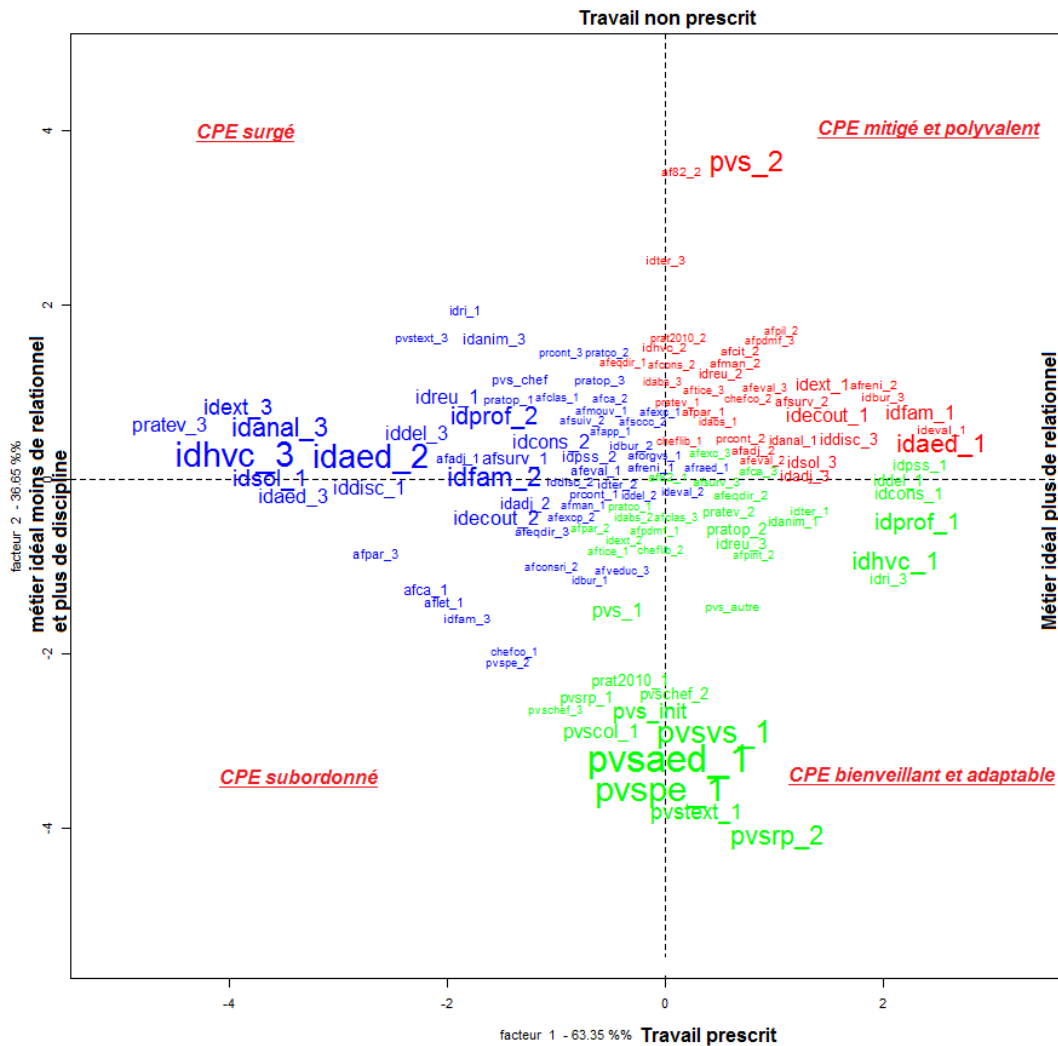


Figure 29 : AFC variables actives 3 classes de pratique

On voit dans le quart inférieur gauche apparaître l'image d'un CPE dont la relation au chef d'établissement n'est pas très claire. A la fois la relation semble tendue avec un CPE qui semble subordonné au chef d'établissement par un vote identique au conseil d'administration (afca\_1), par le fait qu'un CPE reçoive une lettre de mission de son chef d'établissement (aflet\_1) et par le fait que le chef d'établissement exerce sur le CPE beaucoup de contraintes (chefco\_1). La relation complexe au chef d'établissement nous pousse à voir ici un « CPE subordonné », soit sous une forme contraignante, soit sous une forme admise comme légitime permettant un exercice apaisé et sans tension (\*clas\_apais) et une attitude positive vis-à-vis d'un métier ressenti comme puissant (\*pu\_1). On voit en effet apparaître ensuite (sur la figure 30) la volonté de devenir chef d'établissement (\*soichef\_1) et un certain bien-être (\*soiabien\_1). De ce quart inférieur gauche se rapproche une population qui n'a pas suivi de formation avant de passer le concours (\*form\_3), ou encore qui a une ancienneté sur poste

médiane entre 3 et 9 ans (\*anpc\_9). Dans une moindre mesure, car la variable est proche du centre du plan factoriel<sup>87</sup>, cette population qui se rapproche de cette zone a effectué des études en sciences humaines et sociales (\*spe\_shs).

Le quart supérieur gauche pourrait quant à lui tendre vers une image du « surgé » tant le métier semble ici axé sur la discipline (idri\_1), sur l'absence d'action d'animation en direction des élèves (idanim\_3). Le CPE ici n'apparaît pas comme un communicant (idprof\_2, idext\_3), ou un praticien réflexif (idanal\_3), mais comme un exécutant d'un autre temps, dont la pratique n'a pas évolué (pratev\_3). Les sujets se rapprochant de cette zone ont suivi une formation par le CNED pour passer le concours (\*form\_2), travaillent seul (\*nicpe\_1), travaillent dans un établissement de petite taille (\*nielev\_1). Dans une moindre mesure ce sont des hommes (\*sex\_h).

Le quart inférieur droit, parce qu'il fait apparaître un métier idéal en relation avec les élèves que ce soit en classe ou au travers d'actions d'animation (idhvc\_1 ou idanim\_1), mais une relation moins axée sur la discipline (idri\_3) et plus de présence sur le terrain (idter\_1), donne l'image d'un CPE bienveillant. Le fait que ce quart du plan factoriel soit proche d'une analyse de la pratique avec la rédaction d'un projet de service notamment pour donner de la plus-value au service de vie scolaire (pvsvs\_1) rajoute l'idée d'un travail réflexif en vue d'être un CPE adaptable à l'emploi. Cette zone peut être caractérisée par le fait d'avoir plus de 46 ans (age\_60) et d'avoir suivi des études en sciences, technologies, santé ou autres (spe\_sts).

Le quart supérieur droit présente plus de prises de position neutres codées 2 (afpil\_2, afman\_2, afreni\_2), un peu hésitantes et très variées, donnant l'impression d'un CPE mitigé et polyvalent, intervenant aussi bien en tant que chef de service (afpil\_2), qu'effectuant de la surveillance en l'absence de personnel ad hoc (afsurv\_2) ou mettant un pied dans l'évaluation (ideval\_1). Dans cette zone, un certain mal-être se dessine (\*soibien\_3), et des oppositions avec les autres professionnels (\*soioppos\_1). La classe d'attitude négative se situe d'ailleurs dans ce quart supérieur droit (\*att\_neg). Ce qui caractérise les sujets de cette zone, c'est le fait d'avoir fait des études de droit, économie, gestion et d'être sur le même poste depuis plus de dix ans.

---

<sup>87</sup> Notons ici que la plupart des variables illustratives sont proches du centre sur l'AFC et montrent peu d'opposition de caractéristiques formelles.

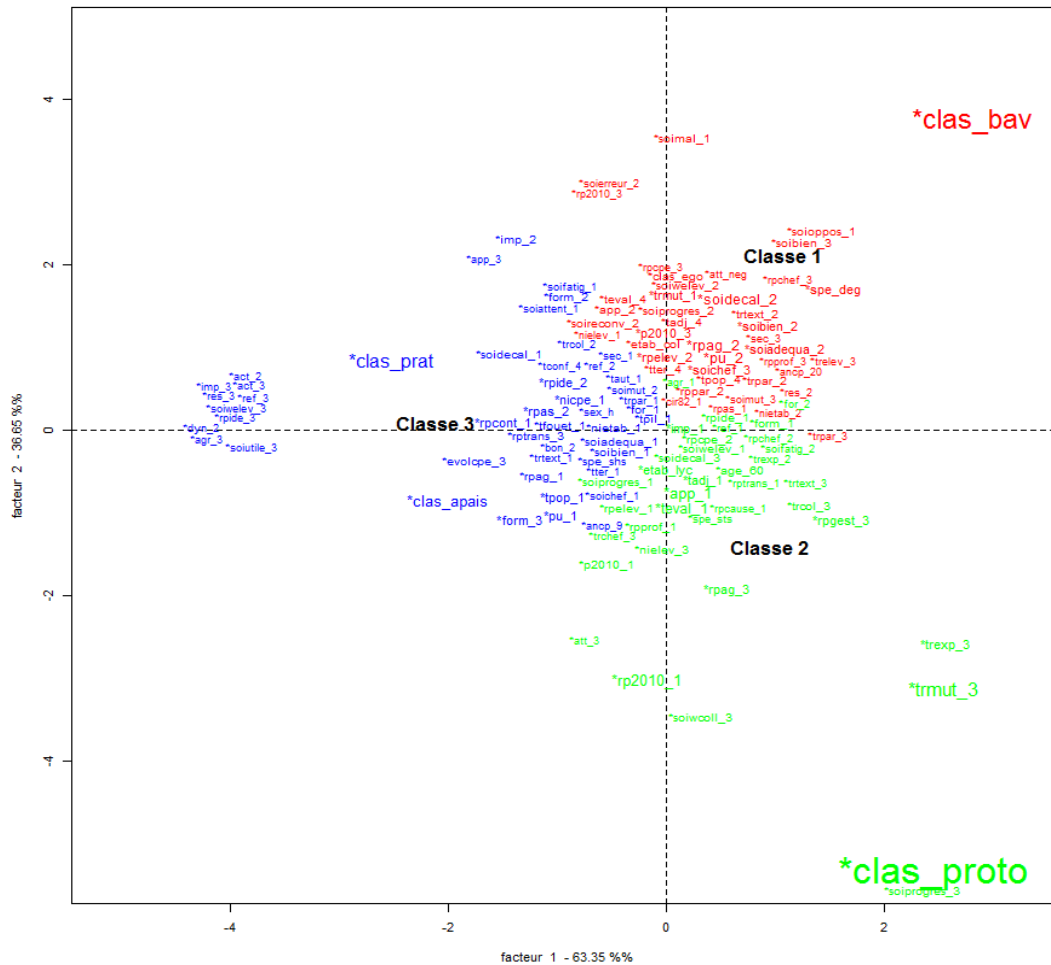


Figure 30 : AFC variables illustratives 3 classes de pratique.

### 5.c. Tris croisés

Nous avons procédé au croisement de données afin de vérifier si un lien statistique significatif pouvait exister entre les tendances de pratique et des éléments caractéristiques relatifs aux données formelles des sujets ou aux données structurelles des établissements. Pour cela, comme pour les CHD exploratoires et attitudeles, nous avons ici créé une nouvelle variable propre aux 3 classes de pratique, et réinjecté dans notre matrice cette donnée, ceci en attribuant à chaque sujet la classe vers laquelle il tend le plus et que le logiciel IRaMutEQ lui a affecté. Peu de liaisons statistiques ont été mises au jour.

Dans un premier temps, le croisement des données nous a donné à voir une liaison significative entre les tendances de pratique et le type de diplôme, le type d'établissement d'exercice et l'expérience des CPE à travers la connaissance de plusieurs types d'établissement (annexe 42). Concernant le type de diplôme, il est corrélé aux classes de

pratique ( $\chi^2=6.22$ ,  $p<0.04$ ) et sur 100% des sujets contribuant à la classe de pratique (« administration idéalisée »), 84% sont diplômés d'un bac + 5, voire un doctorat. Par ailleurs, sur 100% des sujets ayant un diplôme équivalent à un bac +2 ou 3, 57.14% contribuent à la classe de pratique de la « prescription assumée ». Concernant le type d'établissement d'exercice, il est lui aussi corrélé aux classes de pratique ( $\chi^2=6.47$ ,  $p<0.03$ ) et sur 100% des sujets contribuant à la classe de pratique de « l'administration idéalisée », 70.83% exercent en collège. Cette classe de pratique, figée dans le temps, renvoyant à l'image du surgé empreint de discipline, est corrélée à un type d'établissement où la discipline est importante. A l'opposé, sur 100% des sujets ayant contribué à cette classe, seuls 13.73% exercent en lycée. Concernant l'expérience acquise du fait de l'exercice du métier dans un seul ou plusieurs types d'établissement, elle aussi est liée aux classes de pratique ( $\chi^2=11.50$ ,  $p<0.003$ ). En effet, sur 100% des sujets ayant contribué à la classe de pratique « un relationnel rêvé », 94.29% ont travaillé à la fois en collège et en lycée. Par contre sur 100% des sujets n'ayant travaillé que dans un seul type d'établissement, donc sans comparaison possible, 72.73% contribuent à la classe de la « prescription assumée ».

Nous ne trouvons pas de liaisons statistiques significatives entre ces classes de pratique et d'autres éléments formels des sujets (sexe, âge,..). Il n'y en a pas non plus à propos des données structurelles des établissements (effectif d'élèves, nombre de CPE dans un même établissement, ...). De plus, les classes de pratique ne sont pas corrélées significativement avec des éléments représentationnels centraux issus de l'analyse prototypique ou des variables issues du champ représentationnel, en lien avec le contexte d'exercice ou la représentation d'autrui. La seule liaison statistique établie réside entre les classes de pratique et la représentation que les COP peuvent se faire du métier de CPE ( $\chi^2=9.40$ ,  $p<0.009$ ). Ainsi, sur 100% des sujets contribuant à la classe de pratique de « la prescription assumée », 78.57% estiment que les COP partagent la même représentation du métier de CPE qu'eux.

#### **5.d. Synthèse de l'analyse multidimensionnelle des 3 classes de pratique.**

**Nous avons ici mis au jour des tendances de pratique différenciées, voire antagonistes. La partition en 3 classes de pratique crée des oppositions complexes. Tout d'abord, les deux classes de pratique 3 et 1 opposées sur le facteur 2 relatif au travail prescrit (figure 30) abordent néanmoins toutes les deux un métier idéal, l'une le souhaitant plus tourné vers l'administratif (« administration idéalisée ») l'autre le souhaitant plus tourné vers le relationnel (« relationnel rêvé »). La pratique est ici**

envisagée au travers d'un métier rêvé, idéalisé, mais de toute façon différent de celui exercé. Pour ces deux classes, c'est une pratique en tension qui révèle un certain malaise ou frustration au travail. La classe 2 (« prescription assumée »), axée sur les textes et s'opposant à la classe 1 (« relationnel rêvé ») sur le facteur 1 relatif au travail idéal, assume pleinement une pratique ancrée dans la prescription qui permet à cette classe, via la rédaction d'un projet de service, de clarifier les missions et le rôle d'un CPE. Il n'est pas ici question d'une pratique idéalisée mais bien d'une approche pragmatique du métier.

A propos de la pratique du métier de CPE, justement, les prises de position sont différentes, voire fondamentalement en opposition. La classe 3 de l'« administration idéalisée » qui apparaît figée dans le temps, laisse entrevoir un métier empreint d'une image ancienne du surgé. Le CPE serait un surveillant en chef, issu d'une représentation sociale du métier, à savoir une personne axée sur la discipline et subordonnée à sa hiérarchie, centrée sur l'organisation de son service, idéalisant le côté administratif du métier et fuyant les relations. Cette classe est en contradiction avec les deux autres classes qui souhaitent s'orienter vers plus de relationnel. La classe 2 de la « prescription assumée » espère accéder à un métier faisant la part belle aux échanges, et pour ce faire initie un projet de service lui permettant de recentrer son activité en explicitant le rôle d'un CPE. Ses interlocuteurs privilégiés sont les AED. La classe 1 d'un « relationnel rêvé » aspire au même type de métier, tourné vers autrui et avec moins d'administratif, mais est aux prises avec des tensions et une instabilité représentationnelle du métier, le rêve semble ici plus difficilement accessible, même si on retrouve les mêmes interlocuteurs principaux (les AED).

Nous avons pu à propos du métier de CPE mettre au jour des tendances de pratique diversifiées. Pour autant, il nous semble que les éléments représentationnels et contextuels spécifiques que nous pourrions associer à chaque tendance de pratique ne sont pas suffisamment précis. On note par exemple sur l'AFC (figure 30) que les sujets ne sont pas très éloignés du centre de cette AFC et il est difficile de pouvoir caractériser de façon différenciée les classes de pratique. Par ailleurs, nous n'avons pas pu associer statistiquement chaque tendance de pratique à une tendance attitudinale, peut-être du fait d'un manque d'information avec une CHD sur les pratiques en 3 classes. Pour cela, une analyse multidimensionnelle supplémentaire nous semble à ce stade nécessaire afin de mettre en exergue davantage de prises de position différenciées, pouvant inférer

**d'une part des éléments représentationnels plus détaillés et, d'autre part, vérifier si l'attitude à propos de représentation professionnelle peut effectivement et statistiquement être liée à des tendances de pratique. Néanmoins, cette CHD des 3 classes de pratique reste pertinente et nous éclaire sur les tendances de pratique.**

### **5.e. Les 6 classes de pratique.**

Nous avons donc affiné les résultats avec une CHD supplémentaire<sup>88</sup> sur la base de la même matrice détaillée en introduction du chapitre 5<sup>89</sup>. Nous avons toutefois réinjecté dans cette matrice une nouvelle variable, illustrative, créée à partir de l'évocation hiérarchisée des sujets<sup>90</sup>.

Nous cherchons ici d'une part à tester, en allant plus dans le détail des éléments représentationnels des pratiques, si nous trouvons des liaisons statistiques entre les tendances de pratique et les tendances attitudinales (H3.a). D'autre part, nous voulons mettre à l'épreuve notre hypothèse 2 (H2.b) à savoir qu'à chaque tendance de pratique correspondent des éléments représentationnels et contextuels spécifiques. Par ailleurs, nous souhaitons commencer à voir si certains des éléments représentationnels et contextuels correspondants aux tendances de pratique participent de la périphérie de la représentation professionnelle (H2.c). Cette vérification sera complétée plus loin par une analyse de similitude.

---

<sup>88</sup> Pour chaque classe il sera proposé une synthèse en encadré et pour chaque analyse une synthèse en gras.

<sup>89</sup> Nous avons ici positionné en variables actives les variables correspondant à des questions portant sur les pratiques dans notre questionnaire (annexe 21), à savoir la question 18 à propos de la représentation de la tâche réalisée, la question 26 concernant la représentation de la tâche idéale, les questions 27-29-31 sur la représentation de la pratique et son évolution, les questions 38-39-40-41 portant sur le travail prescrit, les questions 42-43-50 renvoyant à la représentation de la contrainte du contexte sur la pratique. Toutes les autres variables, y compris les variables créées à partir de la CHD exploratoire et de la CHD attitudinale, ont été positionnées en variables illustratives qui seront ensuite reportées sur les classes.

<sup>90</sup> Ainsi l'item classé au rang 1, donné par un sujet et rattaché à sa catégorie (annexe 36), a été codé selon le schéma suivant : *Mot 1 rang 1 appartenant à la case 1=evoc\_1, Mot 1 rang 1 appartenant à la case 2=evoc\_2, Mot 1 rang 1 appartenant à la case 3=evoc\_3, Mot 1 rang 1 appartenant à la case 4 et tous les autres mots=evoc\_4*

Cette CHD (figure 31) nous donne alors une partition en 6 classes de pratique classant 97 sujets. Les classes 1 et 2 s'opposent entre elles ainsi qu'aux autres classes 6, 3, 4 et 5. Une deuxième partition oppose la classe 6 aux trois autres classes 3, 4 et 5. Enfin, une dernière partition oppose la classe 3 au duo de classes 4 et 5, s'opposant entre elles.

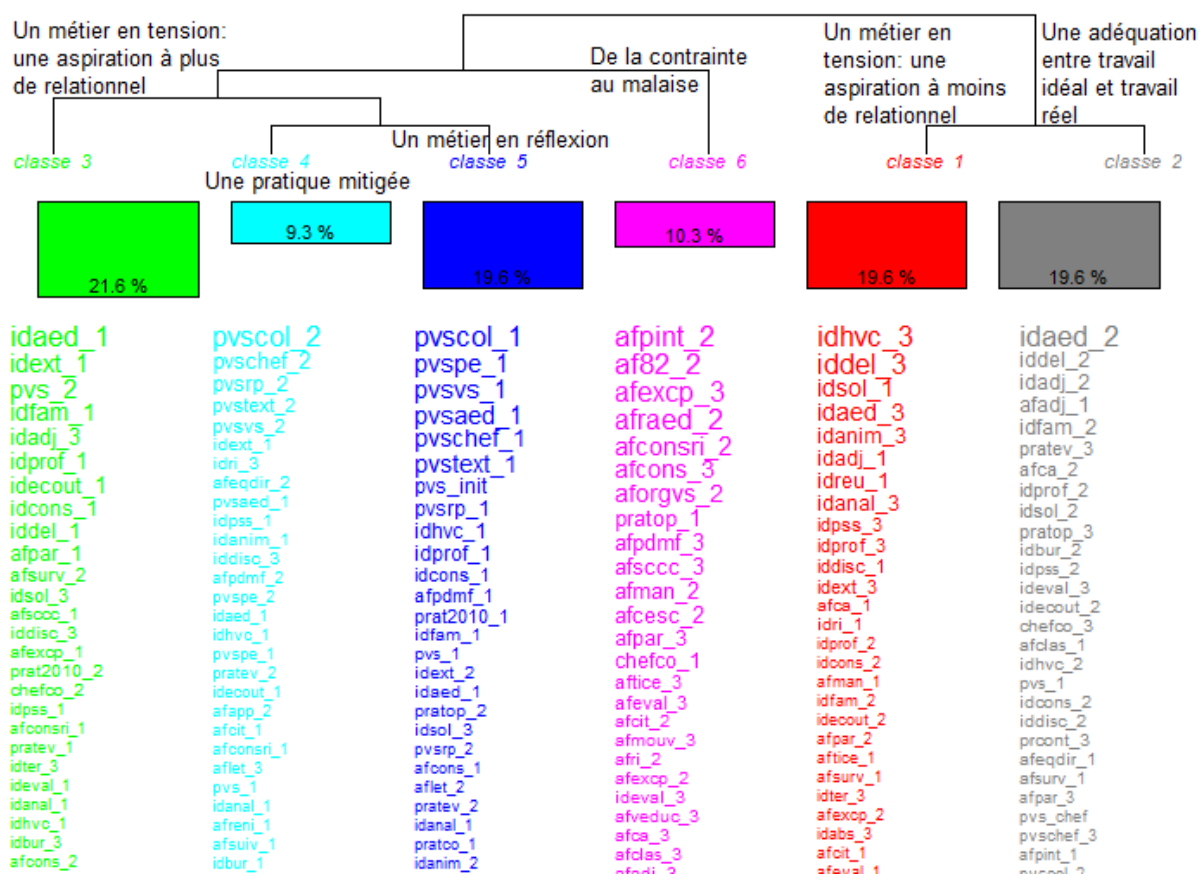


Figure 31 : Dendrogramme CHD des 6 classes de pratique.

### 5.e.1 Un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel.

La classe 1 a un  $\chi^2$  moyen de 14.60, elle représente 19.59% du corpus. Les variables les plus significatives, supérieures au  $\chi^2$  moyen, sont au nombre de 13, et portent essentiellement sur une pratique faisant référence au métier idéal (12 variables/13). Ce métier idéal au travers de ces 12 variables est en opposition avec le métier exercé, puisque les items portent sur une volonté d'avoir moins de temps dédié au relationnel et plus de temps en réunion ou à gérer la discipline. Ce métier tel qu'il est décrit semble présenter des frustrations, des tensions entre travail rêvé et travail exercé. D'ailleurs, sur 100% des sujets se rapprochant de la classe de prises de position nommée les « pratico-frustrés » (\*clas\_prat,  $\chi^2= 26.64$ ),

64.71% contribuent à cette classe de pratique. Nous nommerons cette classe « un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel ».

1 Classe 1 19/97 19.59%		2 Classe 2 19/97 19.59%		3 Classe 3 21/97 21.65%		4 Classe 4 9/97 9.28%		5 Classe 5 19/97 19.59%		6 Classe 6 10/97 10.31%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p				
0	16	21	76.19	54.52		idhvc_3	< 0,0001				
1	14	18	77.78	47.51		iddel_3	< 0,0001				
2	13	18	72.22	38.87		idsol_1	< 0,0001				
3	10	12	83.33	35.33		idaed_3	< 0,0001				
30	11	17	64.71	26.64		*clas_prat	< 0,0001				
4	11	17	64.71	26.64		idanim_3	< 0,0001				
5	6	6	100.0	26.26		idadj_1	< 0,0001				
6	12	20	60.0	26.12		idreu_1	< 0,0001				
7	11	19	57.89	22.01		idanal_3	< 0,0001				
9	5	6	83.33	16.5		idprof_3	< 0,0001				
8	5	6	83.33	16.5		idpss_3	< 0,0001				
10	9	16	56.25	16.35		iddisc_1	< 0,0001				
11	7	11	63.64	15.28		idext_3	< 0,0001				
12	6	11	54.55	9.63		afca_1	0.00191				
13	7	14	50.0	9.61		idri_1	0.00193				
14	14	43	32.56	8.25		idprof_2	0.00407				
15	16	54	29.63	7.8		idcons_2	0.00522				
31	18	66	27.27	7.74		*att_1	0.00539				
16	19	74	25.68	7.34		afman_1	0.00672				
32	17	61	27.87	7.16		*for_1	0.00747				
17	15	51	29.41	6.59		idfam_2	0.01025				
19	13	42	30.95	6.07		afpar_2	0.01371				
18	13	42	30.95	6.07		idecout_2	0.01371				
33	15	54	27.78	5.19		*soibien_1	0.02274				

1 Classe 1 19/97 19.59%		2 Classe 2 19/97 19.59%		3 Classe 3 21/97 21.65%		4 Classe 4 9/97 9.28%		5 Classe 5 19/97 19.59%		6 Classe 6 10/97 10.31%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p				
20	8	22	36.36	5.08		aftice_1	0.02414				
21	11	35	31.43	4.87		afsurv_1	0.02725				
34	8	23	34.78	4.42		*rpcont_1	0.03553				
22	5	12	41.67	4.24		idter_3	0.03952				
37	1	1	100.0	4.15		*rpide_3	0.04168				
36	1	1	100.0	4.15		*ref_3	0.04168				
35	1	1	100.0	4.15		*soiwelev_3	0.04168				
38	16	63	25.4	3.85		*trcont_1	0.04971				
39	7	20	35.0	3.8		*soichef_1	NS (0.05126)				

Figure 32 : Profil de la classe 1 : un métier en tension, une aspiration à moins de relationnel.

Les premiers items de cette classe (figure 32) ont des  $\chi^2$  très forts. Ils portent sur le temps passé à travailler avec les élèves qui semble trop important puisqu'idéalement, et avec des  $\chi^2$  forts, les items fortement corrélés renvoient à une volonté de passer moins de temps en intervention en heure de vie de classe (idhvc\_3,  $\chi^2=54.52$ ), donc devant les élèves. D'autres items fortement corrélés à cette classe de pratique décrivent un métier idéal avec moins de temps en formation à la citoyenneté avec les élèves délégués de classe (iddel\_3,  $\chi^2=47.51$ ), et moins de temps à faire de l'animation auprès des élèves (idanim\_3,  $\chi^2=26.64$ ). Cette volonté



de faire moins de relationnel, nous la retrouvons aussi en direction des autres partenaires. Les items portant sur le métier idéal décrivent un métier avec un temps passé souhaité inférieur en temps de concertation et d'échange avec les assistants d'éducation (idaed\_3,  $\chi^2=35.33$ ), temps qui permet la mise en commun d'informations en tout genre, notamment à propos des élèves, ou l'analyse du fonctionnement du service. De la même manière, les variables choisies dans cette classe de pratique et portant sur la relation aux partenaires indiquent une envie de passer un temps moindre en temps d'échange avec les professeurs (idprof\_3,  $\chi^2=16.5$ ), avec les personnels de santé et sociaux (idpss\_3,  $\chi^2=16.5$ ), ou encore avec les services extérieurs tels que police ou éducateurs (idext\_3,  $\chi^2=15.28$ ). Les modalités de variables idaed\_3, idprof\_3 et idpss\_3 sont quasiment exclusivement présentes dans cette classe de pratique à 83.33%, elles caractérisent particulièrement cette volonté de moins communiquer. Même si certains items de mise en relation et de conseil avec les partenaires mettent en avant un métier idéal avec un temps souhaité égal à la pratique actuelle, ils ne démontrent pas une envie de faire plus en ce domaine. C'est le cas des échanges avec les enseignants (idprof\_2,  $\chi^2=8.25$ ), du temps consacré au conseil de la communauté éducative (idcons\_2,  $\chi^2=7.8$ ), des rencontres avec les familles (idfam\_2,  $\chi^2=6.59$ ), ou encore du temps d'écoute et de conseil auprès des élèves (idecout\_2,  $\chi^2=6.07$ ). Ces deux derniers items, l'écoute et le conseil, renvoient aux éléments consensuels de la représentation professionnelle du métier de CPE, au cœur de métier, censés être fédérateurs.

A l'inverse, certains items montrent des positions favorables à un métier idéal orienté vers un temps supérieur pour répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas des missions des CPE (idsol\_1,  $\chi^2=38.87$ )<sup>91</sup>. Idéalement, c'est un métier plus administratif qui est ici mis en avant avec un temps supérieur en réunion (idreu\_1,  $\chi^2=26.12$ ), à occuper des fonctions d'adjoint (idadj\_1,  $\chi^2=26.26$ ), modalité de variable particulièrement saillante dans cette classe (annexe 41a). Ce rapprochement vers le pôle de direction se retrouve avec une position particulière de vote affirmé au conseil d'administration à l'identique du chef d'établissement (afca\_1,  $\chi^2=9.63$ )<sup>92</sup>. Même si la fonction de pilotage du CPE est ici affirmée au travers du management des assistants d'éducation, personnel de surveillance (afman\_1,  $\chi^2=7.34$ ), cet ancrage dans le pôle administratif n'est pas synonyme dans cette classe d'une pratique

---

<sup>91</sup> Ce qu'une bonne partie des CPE du corpus total dénonce, puisque 67% des 104 sujets souhaiteraient un métier idéal avec un temps moindre passé à répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas de leur mission (annexe 28).

<sup>92</sup> Alors qu'il n'y a que 12% du corpus qui pensent la même chose (annexe 26).

réflexive, puisqu'idéalement le temps à accorder à analyser le service pour pouvoir cibler des actions et orientations est souhaité moindre (idanal\_3,  $\chi^2=22.01$ ). De plus, les choix d'items montrent une orientation tournée vers le rappel de la règle avec un temps souhaité idéalement supérieur à gérer la discipline (iddisc\_1,  $\chi^2=16.35$ ) et à rappeler les règles de vie aux élèves (idri\_1,  $\chi^2=9.61$ ).

Dans cette classe de pratique, seules 5 variables renvoyant à l'attitude lui sont corrélées, les deux dernières avec un  $\chi^2$  peu significatif. Celles qui abordent le métier sont connotées positivement pour 2 d'entre elles. Ainsi, dans la dimension évaluation, le métier de CPE est attrayant (\*att\_1,  $\chi^2=7.74$ ), et dans la dimension puissance il est fort (\*for\_1,  $\chi^2=7.16$ ). Par contre, à propos du métier de CPE, celui-ci est connoté négativement dans la dimension activité, pour le seul CPE ayant choisi cette modalité de variable et contribuant à cette classe de pratique, car ce métier de CPE est considéré comme irréfléchi (\*ref\_3,  $\chi^2=4.15$ ). Les dernières variables abordant l'attitude centrée sur soi ont un  $\chi^2$  faible et décrivent un sentiment de bien-être (\*soibien\_1,  $\chi^2=5.19$ ), mais un travail avec les élèves insatisfaisant (\*soiwelev\_3,  $\chi^2=4.15$ ).

Synthèse : Cette classe de représentation de pratiques d'un métier en tension et qui aspire à moins de relationnel se caractérise donc par une focale sur le métier idéal décrit ici comme un métier souhaité moins lié aux autres, plus centré sur de l'administratif et une pratique tournée vers la discipline. La pratique apparaît donc ici en tension avec le métier exercé au quotidien, mais l'attitude, peu présente, est néanmoins orientée plutôt positivement que ce soit vis-à-vis du métier ou de la représentation de soi à travers la situation éducative à laquelle participe le CPE.

### **5.e.2. Une adéquation entre travail idéal et travail réel.**

La classe 2 a un  $\chi^2$  moyen de 6.91, regroupe 19.59% du corpus, comme la classe précédente. Sur les 14 variables les plus significatives qu'elle comporte, au-dessus du  $\chi^2$  moyen, la moitié aborde un métier idéal correspondant à la pratique en termes de temps passé à effectuer certaines tâches, sans contraintes ni opposition, sans évolution notable de pratique. Cette classe se nommera « une adéquation entre travail idéal et travail réel ».

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%		
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	17	34	50.0	30.74		idaed_2	< 0,0001
38	11	19	57.89	22.01		*clas_apais	< 0,0001
1	16	43	37.21	15.23		iddel_2	< 0,0001
2	13	31	41.94	14.45		idadj_2	0.00014
3	7	12	58.33	13.05		afadj_1	0.00030
4	17	51	33.33	12.9		idfam_2	0.00032
5	6	10	60.0	11.56		pratev_3	0.00067
6	12	30	40.0	11.49		afca_2	0.00069
7	15	43	34.88	11.47		idprof_2	0.00070
8	8	16	50.0	11.25		idsol_2	0.00079
9	12	32	37.5	9.73		pratop_3	0.00181
39	11	29	37.93	8.84		*form_3	0.00295
10	18	67	26.87	7.29		idbur_2	0.00695
11	17	61	27.87	7.16		idpss_2	0.00747
12	8	20	40.0	6.66		ideval_3	0.00983
13	13	42	30.95	6.07		idecout_2	0.01371
40	11	33	33.33	6.0		*pu_1	0.01430
14	12	38	31.58	5.7		chefco_3	0.01693
41	6	14	42.86	5.62		*rptrans_3	0.01771
15	3	5	60.0	5.47		afclas_1	0.01938
16	11	34	32.35	5.42		idhvc_2	0.01995
17	17	65	26.15	5.39		pvs_1	0.02021
42	10	30	33.33	5.21		*sex_h	0.02245
18	15	54	27.78	5.19		idcons_2	0.02274

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%		
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
19	12	39	30.77	5.18		iddisc_2	0.02288
20	4	8	50.0	5.12		prcont_3	0.02365
21	8	22	36.36	5.08		afeqdir_1	0.02414
22	11	35	31.43	4.87		afsurv_1	0.02725
43	9	27	33.33	4.49		*anpcp_9	0.03413
44	1	1	100.0	4.15		*act_2	0.04168
45	10	32	31.25	4.12		*nielev_1	0.04228
23	4	9	44.44	3.89		afpar_3	0.04853
24	7	20	35.0	3.8		pvs_chef	NS (0.05126)

Figure 33 : Profil de la classe 2 : une adéquation entre travail idéal et travail réel.

Les premiers items de cette classe (figure 33) ont des  $\chi^2$  forts. Ils indiquent un métier idéal dont le temps consacré à la concertation et l'échange correspond à la pratique, que ce soit avec les assistants d'éducation (idaed\_2,  $\chi^2=30.74$ ), avec les familles (idfam\_2,  $\chi^2=12.9$ ), avec les professeurs (idprof\_2,  $\chi^2=11.47$ ) ou avec le personnel de service santé et social (idpss\_2,  $\chi^2=7.16$ ). Le temps passé avec les élèves, que ce soit en temps consacré à la formation citoyenne des délégués de classe (iddel\_2,  $\chi^2=15.23$ ), en temps d'écoute et de conseil auprès d'eux (idecout\_2,  $\chi^2=6.07$ ), ou encore en temps d'intervention en heure de vie de classe (idhvc\_2,  $\chi^2=5.42$ ), est idéalement égal au temps souhaité, il est suffisant. Enfin, le temps passé à répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas des missions est idéalement égal au temps souhaité lui aussi (idsol\_2,  $\chi^2=11.25$ ), signe que les contraintes ne pèsent pas

sur les sujets se rapprochant de cette classe de pratique, et que les missions du CPE sont clairement établies pour tous dans leur établissement.

D'ailleurs, les variables choisies dans cette classe de pratique n'expriment pas d'opposition dans la pratique des CPE avec leur entourage. C'est le cas en ce qui concerne l'équipe de direction, les réponses de cette classe affirmant clairement ou de façon mitigée qu'un CPE peut assurer à temps partiel des fonctions d'adjoint (afadj\_1,  $\chi^2=13.05$  et afadj\_2,  $\chi^2=14.45$ ). Ce pourrait être un rapprochement des CPE vers le pôle de direction car les items indiquent de façon affirmative qu'un CPE peut présider les conseils de classe (afclas\_1,  $\chi^2=5.47$ ) ou encore qu'il appartient à l'équipe de direction (afeqdir\_1,  $\chi^2=5.08$ ). Mais c'est surtout un rapprochement qui permet l'instauration d'une relation sereine. Rien de surprenant ici de voir la variable de la classe des « statiques-apaisés » (\*clas\_apais,  $\chi^2=22.01$ ) issue de la CHD exploratoire être corrélée à cette classe de pratique. Rappelons ici que cette classe des « statiques-apaisés » est une classe sereine, sans tension ni conflit, la description du métier de CPE renvoyant à un métier dont ni la représentation ni la pratique n'a évolué. Sans contrainte ni besoin de se justifier, cette classe exprime un certain bien-être.

Aussi, le choix d'item affirmant de façon mitigée qu'un CPE vote comme le chef d'établissement au conseil d'administration car c'est son devoir de loyauté (afca\_2,  $\chi^2=11.49$ ) réaffirme un positionnement clair des CPE. La relation à la hiérarchie ne semble donc pas conflictuelle, étant donné qu'il n'y a pas de contrainte exercée de la part du chef d'établissement sur le CPE (chefco\_3,  $\chi^2=4.14$ ). Avec une certaine sérénité au travail, si la pratique n'a ici pas évolué (pratev\_3,  $\chi^2=11.56$ ), elle n'est pas opposée à la représentation professionnelle que les CPE se font de leur métier (pratop\_3,  $\chi^2=9.73$ ). La pratique dans cette classe n'est pas contrainte à évoluer par le contexte d'exercice (prcont\_3,  $\chi^2=5.12$ ). Cette concordance avec une pratique visiblement acceptée telle qu'elle est, et non contrainte, fait écho à une représentation professionnelle qui ne s'est pas transformée depuis le début de la carrière des CPE (rptrans\_3,  $\chi^2=5.62$ ). Cette absence de contrainte dans le travail réel est peut-être facilitée par la rédaction d'un projet de service (pvs\_1,  $\chi^2=5.39$ ) explicitant le rôle du CPE et les objectifs qui lui sont propres.

Par ailleurs, les items renvoyant à un métier plus administratif, déjà entraperçu plus haut, décrivent un métier idéal dont le temps passé au bureau est convenable (idbur\_2,  $\chi^2=7.29$ ). La présence au bureau peut être pour effectuer le travail d'écoute et de conseil en direction des élèves qui est jugé égal à ce qu'il pourrait idéalement être (idcons\_2,  $\chi^2=5.19$ ),

ou bien de la gestion de discipline qui semble, là aussi, idéalement suffisante dans cette classe par rapport à la pratique (iddisc\_2,  $\chi^2=5.18$ ), mais certainement pas pour y faire de l'évaluation en direction des élèves (ideval\_3,  $\chi^2=6.66$ ).

Les variables renvoyant à l'attitude dans cette classe de pratique sont quasiment absentes. C'est avec un  $\chi^2$  assez faible que l'attitude face au métier est ici présente. L'orientation est positive, car dans la composante puissance le métier de CPE est décrit comme puissant (\*pu\_1,  $\chi^2=6.0$ ).

Enfin, nous pouvons caractériser cette classe de pratique grâce à deux items qui lui sont corrélés : le fait de n'avoir pas suivi de formation pour devenir CPE (form\_3,  $\chi^2=8.84$ ), ni en ESPE<sup>93</sup>, ni par le CNED<sup>94</sup>. De plus, c'est une classe de pratique que l'on a qualifiée de plutôt « masculine » (\*sex\_h,  $\chi^2=5.21$ )<sup>95</sup>. C'est une modalité de variable particulièrement saillante dans cette classe de pratique (annexe 41b).

Synthèse : Cette classe de représentation de pratique, plutôt masculine, semble en adéquation entre le travail idéal et le travail réel. C'est une classe qui ne présente aucun conflit avec la hiérarchie et apparaît plutôt apaisée. Les variables d'attitude sont quasiment absentes mais renvoient cependant à un métier puissant, un métier dont ni la pratique et ni la représentation n'ont évolué.

### **5.e.3. De la contrainte au malaise.**

La classe 6, qui représente 10.31% du corpus, se caractérise par un  $\chi^2$  moyen de 10.47 et par un nombre de variables significatives important, dont 34 sont  $>$  au  $\chi^2$  moyen. Beaucoup de ces variables ont un  $\chi^2$  fort, mais sont des variables peu choisies dans le questionnaire voire étant le choix d'un seul sujet du corpus, sujets souvent isolés qui contribuent ici à cette classe de pratique. Nous retrouvons ainsi dans cette classe de pratique de nombreuses variables que nous pourrions qualifier de variables « à contre-courant » ou décalées, ne faisant absolument pas l'unanimité. Les variables de cette classe abordent la pratique réelle, non idéale, et sont connotées d'une impression négative. Cette classe se nommera « de la contrainte au malaise ».

---

<sup>93</sup> ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education.

<sup>94</sup> CNED : Centre National d'Enseignement à Distance.

<sup>95</sup> Alors que l'ensemble du corpus est constitué à 70% de femmes et à 30% d'hommes (annexe 23).

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%	×		
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	↓	Type	forme	p
40	5	6	83.33	36.88			*dyn_2	< 0,0001
41	4	4	100.0	36.3			*pu_3	< 0,0001
0	7	13	53.85	30.77			afpint_2	< 0,0001
1	6	10	60.0	29.77			af82_2	< 0,0001
3	4	5	80.0	27.69			afraed_2	< 0,0001
2	4	5	80.0	27.69			afexcp_3	< 0,0001
4	7	15	46.67	25.37			afconsri_2	< 0,0001
6	4	6	66.67	21.97			aforgvs_2	< 0,0001
5	4	6	66.67	21.97			afcons_3	< 0,0001
42	6	13	46.15	20.86			*rpcause_1	< 0,0001
43	3	4	75.0	18.88			*soiprogres_3	< 0,0001
7	6	14	42.86	18.75			pratop_1	< 0,0001
44	8	24	33.33	18.28			*clasatt_neg	< 0,0001
46	2	2	100.0	17.77			*tsuiv_4	< 0,0001
45	2	2	100.0	17.77			*for_3	< 0,0001
8	6	15	40.0	16.92			afpdmf_3	< 0,0001
10	7	20	35.0	16.61			afman_2	< 0,0001
9	7	20	35.0	16.61			afscce_3	< 0,0001
11	9	32	28.12	16.39			afcesc_2	< 0,0001
47	4	8	50.0	14.86			*rpchef_3	0.00011
49	3	5	60.0	14.08			*rppar_3	0.00017
48	3	5	60.0	14.08			*att_3	0.00017
13	4	9	44.44	12.5			afpar_3	0.00040
12	4	9	44.44	12.5			chefco_1	0.00040

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%	×		
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	↓	Type	forme	p
14	7	25	28.0	11.4			aflice_3	0.00073
50	10	49	20.41	10.92			*tadj_4	0.00095
51	3	6	50.0	10.9			*soimal_1	0.00096
56	2	3	66.67	10.63			*soiutile_3	0.00111
55	2	3	66.67	10.63			*act_3	0.00111
54	2	3	66.67	10.63			*taut_4	0.00111
53	2	3	66.67	10.63			*res_3	0.00111
52	4	10	40.0	10.63			*soiattent_1	0.00111
15	4	10	40.0	10.63			afeval_3	0.00111
57	8	33	24.24	10.5			*for_2	0.00119
60	1	1	100.0	8.79			*tcons_4	0.00302
59	1	1	100.0	8.79			*tequip_4	0.00302
58	1	1	100.0	8.79			*teduc_4	0.00302
61	3	7	42.86	8.64			*soibien_3	0.00328
16	5	17	29.41	8.13			afcit_2	0.00434
62	4	12	33.33	7.85			*tloy_4	0.00507
63	5	18	27.78	7.29			*rpgest_3	0.00691
65	2	4	50.0	7.11			*rp2010_3	0.00767
64	2	4	50.0	7.11			*tpil_4	0.00767
18	2	4	50.0	7.11			afri_2	0.00767
17	2	4	50.0	7.11			afmouv_3	0.00767
66	3	8	37.5	6.97			*soioppo_1	0.00828
67	6	26	23.08	6.26			*att_2	0.01233
68	9	52	17.31	5.94			*soichef_3	0.01482

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%			
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
69	5	20	25.0	5.88		*anc_40	0.01530	
20	5	20	25.0	5.88		afexcp_2	0.01530	
19	5	20	25.0	5.88		ideval_3	0.01530	
21	3	9	33.33	5.69		afveduc_3	0.01708	
70	7	35	20.0	5.56		*soiadequa_2	0.01836	
72	5	21	23.81	5.28		*soiwelev_2	0.02153	
71	5	21	23.81	5.28		*soimal_2	0.02153	
73	4	15	26.67	5.13		*soifatig_1	0.02345	
24	9	55	16.36	5.04		afca_3	0.02483	
23	9	55	16.36	5.04		afclas_3	0.02483	
22	9	55	16.36	5.04		afadj_3	0.02483	
74	2	5	40.0	5.03		*soierreur_2	0.02496	
25	2	5	40.0	5.03		idcons_3	0.02496	
26	6	29	20.69	4.82		pvs_2	0.02811	
75	5	22	22.73	4.75		*tanim_4	0.02937	
27	5	22	22.73	4.75		afsurv_3	0.02937	
76	7	38	18.42	4.45		*agr_2	0.03498	
77	8	47	17.02	4.44		*teval_4	0.03505	
78	5	24	20.83	3.82		*nielev_3	NS (0.05064)	

Figure 34 : Profil de la classe 6 : « de la contrainte au malaise ».

Dans cette classe de pratique (figure 34), il n'y a quasiment aucune variable abordant le métier idéal, sauf 2 sur 66 variables mais avec des  $\chi^2$  très peu significatifs, qui lui soit rattachée alors que ce type d'items est présent en nombre plus important dans toutes les autres classes de pratique (de 7 à 18 variables abordant le métier idéal corrélées en fonction des classes de pratique). Ce constat s'oppose à la présence très importante de variables appartenant au champ attitudinal. Cette classe de pratique en compte 22, alors que les autres classes en comptabilisent de 0 à 6. Cette notion d'attitude est donc ici fortement mobilisée, et nous pouvons associer aux tendances de pratique de cette classe des tendances attitudinales, à connotation plutôt négative. La présence de la variable de la classe d'attitude négative issue de la CHD des 3 classes d'attitude nous permet d'attester de ce lien statistique fort (\*clasatt\_neg,  $\chi^2=18.28$ ). Rappelons que, dans cette « classe négative », l'attitude est orientée négativement ou de façon plus mitigée, que ce soit face au métier ou vis-à-vis de soi. Les contradictions entre représentation du métier et pratique, les tensions entre soi et autrui participent d'une exaspération, d'un sentiment d'inutilité et d'insatisfaction amenant à la volonté de ne pas refaire ce métier de CPE, alors que cette classe de pratique se caractérise par une certaine expérience professionnelle de plus de 21 ans (\*anc\_40,  $\chi^2=5.88$ ).

Ici, ce qui caractérise le plus cette classe de pratique, c'est aussi un sentiment négatif vis-à-vis du métier qui est décrit dans la composante « activité » comme n'étant pas vraiment dynamique (\*dyn\_2,  $\chi^2=36.88$ ), pas du tout actif (\*act\_3,  $\chi^2=10.63$ ). Il s'agit de la composante renvoyant à la rapidité d'ajustement à la situation. Dans la composante

« puissance » le métier est ressenti comme étant non puissant (\*pu\_3,  $\chi^2=36.3$ ), modalité de variable obtenant 4% de réponse au niveau du corpus (annexe 25). Il est décrit comme pas du tout ou un peu fort (\*for\_3,  $\chi^2=17.77$  et \*for\_2,  $\chi^2=10.5$ ) ou absolument pas résistant (\*res\_3,  $\chi^2=10.63$ ). Cela fait référence aux caractéristiques de force, de l'effort engagé dans la situation. Enfin, dans la composante « évaluation », qui exprime l'émotion, le métier de CPE est estimé pas du tout ou un peu attrayant (\*att\_3,  $\chi^2=14.08$  et \*att\_2,  $\chi^2=6.26$ ), et peu agréable (\*agr\_2,  $\chi^2=4.45$ ). Ces variables, pour certaines choisies par très peu de sujets sur le corpus global, dénotent dans cette classe de pratique d'un sentiment d'impuissance et de rejet face au métier de CPE.

Après avoir pointé les tendances attitudeles de cette classe, nous pouvons voir les tendances de pratique qui leur sont associées. Ce qui est fortement corrélé à cette classe de pratique, ce sont des prises de position face à des affirmations concernant le métier, en référence notamment à la prescription<sup>96</sup>. Nous comptons ici 23 items correspondant à ces prises de position (codé af), alors que ces variables d'affirmation sont présentes de 2 à 6 fois dans les autres classes de pratique. Ces prises de position renvoient à la représentation que les sujets se font de la tâche, mais une représentation décrivant la réalité quotidienne. Elle renvoie à une situation le plus souvent en demi-teinte ou en opposition. Ces affirmations sont souvent confirmées par ailleurs par des variables issues du Test d'Indépendance au Contexte et qui sont, elles aussi, fortement présentes en comparaison des autres classes (ici 10 variables portent sur le TIC pour 1 dans la classe 5).

Concernant le rôle de conseiller et d'expert que pourrait occuper un CPE, les réponses de cette classe de pratique affirment qu'un CPE participe moyennement à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat articulé au projet d'établissement (afpint\_2,  $\chi^2=30.77$ ), par contre il n'amène absolument pas son expertise dans le domaine de la politique éducative de l'établissement, notamment en conseil pédagogique (afexcp\_3,  $\chi^2=27.69$ ), voire très peu (afexcp\_2,  $\chi^2=5.88$ ). Cet item est en lien avec le référentiel de compétences qui stipule que les CPE, par la connaissance qu'ils ont des situations individuelles et collectives des élèves, participent « à la définition de la politique éducative ». D'ailleurs, les réponses révèlent que les CPE n'impulsent pas du tout le volet éducatif du projet d'établissement, pas plus qu'ils ne le coordonnent (afveduc\_3,  $\chi^2=5.69$ ). De plus, les items apparaissant dans cette classe de pratique indiquent de façon mitigée qu'un CPE conseille le chef d'établissement, ainsi que les

---

<sup>96</sup> Voir à ce sujet la partie construction du questionnaire et opérationnalisation chapitre 3.b.1.



autres personnels, dans l'appréciation des punitions et sanctions (afconsri\_2,  $\chi^2=25.37$ ), et, de façon tout à fait négative, qu'il n'est pas le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative (afcons\_3,  $\chi^2=21.97$ ). Cette affirmation est confirmée par le fait qu'indépendamment du contexte, il n'est effectivement pas un conseiller (\*tcons\_4,  $\chi^2=8.79$ ), même dans le but de soutenir les parents d'élèves (afpar\_3,  $\chi^2=12.5$ ). Qui plus est, le temps idéalement consacré au rôle de conseil est voulu inférieur à ce qu'il est (idcons\_3,  $\chi^2=5.03$ ).

De la même manière, à propos du rôle de chef de service attribué au CPE, les réponses indiquent de façon mitigée qu'un CPE participe au recrutement des assistants d'éducation (afraed\_2,  $\chi^2=27.69$ )<sup>97</sup>. Que ce soit pour organiser et animer l'équipe de vie scolaire (aforgvs\_2,  $\chi^2=21.97$ ), ou pour manager l'équipe de surveillant (afman\_2,  $\chi^2=16.61$ ), les items renvoient à une position médiane. Le CPE n'apparaît donc pas comme un chef de service, il n'est absolument pas, et ce quel que soit le contexte dans lequel il se trouve, un pilote de service (\*tpil\_4,  $\chi^2=7.11$ ). Ces items peuvent pourtant être reliés aux directives institutionnelles, au travail prescrit (référentiel de compétence C4 annexe 18, ou protocole 1.1 annexe 15).

A propos de la relation à l'élève, les réponses indiquent une position mitigée sur le fait d'affirmer qu'un CPE place les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel, extrait de la circulaire de 1982 qui était à l'époque de la passation du questionnaire la référence institutionnelle (af82\_2,  $\chi^2=29.77$ )<sup>98</sup>. S'il n'intervient qu'un peu dans le cadre du CESC<sup>99</sup> (afcesc\_2,  $\chi^2=16.39$ ), là où il pourrait un peu accompagner les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative (afcit\_2,  $\chi^2=8.13$ ), le rôle d'éducateur du CPE n'est pas assumé, et ce quel que soit le contexte d'exercice (\*teduc\_4,  $\chi^2=10.63$ ). Dans cette relation à l'élève, si le CPE n'est absolument pas quelqu'un qui assure le suivi des élèves et les accompagne dans la construction de leur projet personnel \*(tsuiv\_4,  $\chi^2=17.77$ ), il ne participe pas du tout à la mise en place de la politique d'orientation dans l'établissement, et au parcours de découverte des métiers et des formations, dispositifs susceptibles d'accompagner justement les élèves dans la construction de leur projet personnel (afpdmf\_3,  $\chi^2=16.92$ ). Le CPE au travers des items corrélés à cette classe de pratique ne semble pas non plus ancré dans le domaine pédagogique, que ce soit via

---

<sup>97</sup> Pour comparaison l'ensemble du corpus n'a choisi cette modalité de variable qu'à hauteur de 5%.

<sup>98</sup> Position mitigée partagée par 11% du corpus, quand 89% sont tout à fait d'accord avec cet objectif assigné aux CPE (annexe 26).

<sup>99</sup> CESC : Comité d'Education à la Santé et la Citoyenneté.

l'élaboration de situations qui permettent de valider les compétences, notamment celles des piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences (afscce\_3,  $\chi^2=16.61$ ), ou en valorisant la pratique des TICE<sup>100</sup> (aftice\_3,  $\chi^2=11.4$ ). Les réponses affirment, pour compléter ce point, que si le CPE ne participe pas du tout à l'évaluation des élèves, notamment avec leur note de vie scolaire<sup>101</sup> (afeval\_3, 10.63), le temps consacré à cette évaluation est idéalement souhaité moindre (ideval\_3,  $\chi^2=5.88$ ).

On voit dans cette classe de pratique que l'orientation négative de l'attitude, la sensation de déprime, de manque d'illusion, est le reflet d'un métier qui n'est pas verbalisé en terme de métier idéal, mais décrit à travers une pratique prescrite. Ce malaise pourrait être aussi alimenté par le fait que la représentation professionnelle du métier de CPE est remise en cause (\*rpcause\_1,  $\chi^2=20.86$ ). Ceci complète les items indiquant que la pratique soit opposée à la représentation que les CPE se font de leur métier - une représentation du métier qui n'est d'ailleurs pas en adéquation avec le protocole de 2010 (\*rp2010\_3,  $\chi^2=7.11$ ) - contraints de faire des choses qui ne sont pas en adéquation avec leur conception du métier (pratop\_1,  $\chi^2=18.75$ ). Cette contrainte dans l'exercice est exercée tout d'abord par le chef d'établissement qui n'a pas la même représentation professionnelle du métier que les CPE (\*rpchef\_3,  $\chi^2=14.86$ ), et, de ce fait, exerce une contrainte sur les CPE dans la pratique du métier (chefco\_1,  $\chi^2=12.5$ ). D'ailleurs, cette représentation du métier n'est pas non plus partagée ni par les parents d'élèves (\*rppar\_3,  $\chi^2=14.08$ ) ni par le gestionnaire (\*rpgest\_3,  $\chi^2=7.29$ ).

La relation au chef d'établissement n'est pas décrite comme sereine, mais plutôt distante. Les prises de position sont fortement tranchées et indiquent que, quel que soit le contexte, un CPE n'est absolument pas un adjoint (\*tadj\_4,  $\chi^2=10.92$ ), qu'il ne fait absolument pas, et ce indépendamment du contexte dans lequel le CPE évolue, partie de l'équipe de direction (\*tequip\_4,  $\chi^2=8.79$ ). Ces prises de position dissociées du pôle de direction sont confirmées par le fait d'affirmer qu'un CPE ne préside pas les conseils de classe (afca\_3,  $\chi^2=5.04$ ) ou qu'il n'a pas à remplir des fonctions d'adjoint (afadj\_3,  $\chi^2=5.04$ ). Cette distance se retrouve dans le fait qu'un CPE n'est pas du tout, et ce dans tous les cas, un exemple de loyauté (\*tloy\_4,  $\chi^2=7.85$ ) sous-entendu vis-à-vis du chef d'établissement. Des items font écho à ce positionnement en affirmant qu'un CPE n'a pas à voter comme le chef

---

<sup>100</sup> TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

<sup>101</sup> Note de vie scolaire qui a disparu.

d'établissement en conseil d'administration par souci de loyauté (afca\_3,  $\chi^2=5.04$ ). La fonction de chef d'établissement n'est pas enviée, car en cas de reconversion les sujets se rapprochant de cette classe de pratique ne se voient pas le devenir (\*soichef\_3,  $\chi^2=5.94$ ).

C'est donc un métier en tension qui est dépeint dans cette classe de pratique, un quotidien qui rime avec oppositions. Tout d'abord, celles entre un métier qui, au moment du passage du concours et dans les attentes actuelles des partenaires, n'est pas le même métier (\*soiattent\_1,  $\chi^2=10.63$ ), celles que le CPE peut avoir avec les professionnels qui l'entourent (\*soioppos\_1, 6.97), et puis celles que le CPE entretient avec lui-même et la représentation qu'il en a. En effet, les items révèlent un certain mal-être dans cette classe de pratique, dans le fait de ne pas se sentir du tout en progression (\*soiprogres\_3,  $\chi^2=18.88$ ), de se sentir mal ou pas bien (\*soimal\_1,  $\chi^2=10.9$  ou \*soibien\_3,  $\chi^2=8.64$ ), d'avoir le sentiment d'être inutile (\*soiutile\_3,  $\chi^2=10.63$ ), en situation de mal-être, avec un sentiment d'insatisfaction, comme lors du travail avec les élèves (\*soiwelev\_2,  $\chi^2=5.28$ ).

Synthèse : De la contrainte au malaise, cette classe décrit une pratique dans laquelle ni le rôle de conseiller, ni le rôle de chef de service, ni le travail auprès des élèves ne semble être plébiscité, encore moins un quelconque ancrage dans la prescription. Visiblement fatigués, prenant de la distance vis-à-vis de la hiérarchie, les CPE qui contribuent à cette classe de représentation de pratique renvoient l'image d'un mal-être et d'un épuisement, confirmée par la liaison statistiquement avec la classe d'attitude « négative ». L'attitude, fortement présente ici, dénote des prises de position défavorables, et une orientation négative vis-à-vis du métier ou de la représentation de soi au travers de la situation éducative à laquelle participe le CPE.

#### **5.e.4. Un métier en tension : une aspiration à plus de relationnel.**

La classe 3, avec un chi2 moyen de 5.97, représente 21.65% du corpus. C'est la classe qui est proportionnellement celle à laquelle contribue le plus le corpus, et qui parallèlement n'a que 16 variables au-dessus du  $\chi^2$  moyen. Elle aborde une pratique en opposition avec l'idéal du métier qui laisserait plus de place au relationnel et à l'écoute (figure 35). Aussi, nous nommerons la classe de pratique « un métier en tension : une aspiration à plus de relationnel ».

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%		
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
28	13	16	81.25	40.13		*clas_bav	< 0,0001
0	19	49	38.78	17.12		idaed_1	< 0,0001
1	15	36	41.67	13.52		idext_1	0.00023
2	13	29	44.83	13.1		pvs_2	0.00029
3	15	38	39.47	11.7		idfam_1	0.00062
29	14	36	38.89	10.03		*soidecal_2	0.00154
4	18	55	32.73	9.19		idadj_3	0.00243
30	20	66	30.3	9.12		*rpag_2	0.00253
5	16	46	34.78	8.9		idprof_1	0.00285
6	17	51	33.33	8.65		idecout_1	0.00326
7	13	34	38.24	8.49		idcons_1	0.00357
31	12	31	38.71	7.82		*soibien_2	0.00517
8	13	35	37.14	7.75		iddel_1	0.00537
32	18	59	30.51	6.97		*pu_2	0.00829
9	15	45	33.33	6.76		afpar_1	0.00934
10	13	37	35.14	6.41		afsurv_2	0.01132
33	16	52	30.77	5.5		*soichef_3	0.01906
35	12	35	34.29	5.15		*soiadequa_2	0.02318
34	12	35	34.29	5.15		*trmut_1	0.02318
11	18	63	28.57	5.08		idsol_3	0.02424
12	12	37	32.43	4.1		afscoc_1	0.04287
36	7	18	38.89	3.87		*clas_ego	0.04908
13	13	42	30.95	3.78		iddisc_3	NS (0.05189)

Figure 35 : Profil de la classe 3 : un métier en tension, une aspiration à plus de relationnel.

La présence de la classe des « bavards » (\*clas\_bav,  $\chi^2=40.13$ ), issue de la CHD exploratoire, confirme cette aspiration à plus de relationnel. Cette classe de prises de position des « bavards », rappelons-le, est une classe en demande de communication, que ce soit en direction des élèves ou des partenaires internes ou externes. S'il n'y a pas de tensions apparentes, la relation au chef d'établissement est distante. Le suivi des élèves reste bien le cœur du métier pour cette classe qui déplore le temps consacré aux tâches plus administratives. Cette envie de communication tournée vers autrui est dirigée d'une part en direction des partenaires de travail, que ce soit les assistants d'éducation (idaed\_1,  $\chi^2=17.12$ ) ou les professeurs (idprof\_1,  $\chi^2=8.9$ ) dont le temps d'échange et de concertation est idéalement souhaité supérieur. Il en va de même pour les partenaires externes que sont les services extérieurs à l'établissement (police, éducateurs, ...) avec qui les temps d'échange sont idéalement voulus plus importants (idext\_1,  $\chi^2=13.52$ ), mais encore les familles avec lesquelles idéalement les CPE aimeraient plus de contact (idfam\_1,  $\chi^2=11.7$ ). Avec ces partenaires, les CPE pourraient apporter leurs conseils et leur soutien à la parentalité (afpar\_1,  $\chi^2=6.76$ ).

Ce temps supplémentaire accordé à autrui est souhaité aussi pour les élèves afin d'augmenter le temps d'écoute (idecout\_1,  $\chi^2=8.65$ ) ou le temps de formation des délégués de classe (iddel\_1,  $\chi^2=7.75$ ). Ces choix montrent une envie de passer plus de temps en contact

avec les autres, peut-être parce que dans cette classe il y a un manque de temps pour le faire du fait de devoir répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas des missions d'un CPE (idsol\_3,  $\chi^2=5.08$ ). L'idée de pouvoir se recentrer sur des missions telles que celles de conseil est idéalement désirée (idcons\_1,  $\chi^2=8.49$ ) en opposition avec des tâches d'adjoint voulues moindres (idadj\_3,  $\chi^2=9.19$ ). Dans cette classe, la pratique s'affirme dans le fait d'être un peu d'accord avec l'idée qu'un CPE assure la surveillance en l'absence de personnel ad hoc (afsurv\_2,  $\chi^2=6.41$ ), une pratique plus de terrain qui rejette un rapprochement vers des tâches administratives et encore moins de direction, car le métier de chef d'établissement n'est pas du tout envisagé dans cette classe (\*soichef\_3,  $\chi^2=5.5$ ).

Cette classe de pratique se trouve en tension, car confrontée à exercer un métier non souhaité qui ne correspond pas vraiment à sa conception propre du métier de CPE, plus orientée vers le dialogue et l'écoute. La rédaction d'un projet de service pourrait alors expliciter les objectifs et missions souhaités en adéquation avec la représentation du métier, car il y a un lien statistique<sup>102</sup> entre le projet de service et une représentation de soi en décalage au travers de la situation éducative (annexe 41). Le fait d'être en décalage ou pas avec sa propre représentation du métier peut en partie venir du fait d'avoir rédigé un projet de service (sur 100% des sujets ayant choisi la modalité soidecal\_3, autrement dit ne pas être en décalage, 77.08% ont rédigé un projet de service). On constate que dans cette classe il n'y a pas eu de rédaction de projet de service (pvs\_2,  $\chi^2=13.1$ ), qui plus est, il y a un peu de décalage ou un manque d'adéquation entre soi et la représentation propre du métier (\*soidecal\_2,  $\chi^2=10.03$  et \*soiadequa\_2,  $\chi^2=5.15$ ). Ce décalage est renforcé par le fait que les agents ne partagent pas vraiment avec les CPE la même représentation du métier de CPE (\*rpag\_2,  $\chi^2=9.12$ ).

Par ailleurs, le champ attitudinal un peu représenté ici renvoie à une attitude de bien-être mitigée (\*soibien\_2,  $\chi^2=7.82$ ). Les réponses indiquent aussi une attitude mitigée vis-à-vis du métier dans la composante « puissance », puisqu'il est décrit comme moyennement puissant (\*pu\_2,  $\chi^2=6.97$ ). L'attitude qui est corrélée à cette classe en tension et qui aspire à plus de relationnel est une attitude orientée de façon neutre ou mitigée.

---

<sup>102</sup> Même si certaines valeurs théoriques sont inférieures à 5.

Synthèse : Cette classe, d'un métier en tension qui aspire à plus de relationnel, décrit une pratique idéalement souhaitée plus tournée vers autrui. Le décalage entre un métier idéal, la pratique et la représentation de soi en tant que CPE n'est pas rééquilibré par la rédaction d'un projet de service. L'attitude présente ici nous permet d'accéder à une représentation de soi mitigée au travers de la situation éducative à laquelle participe le CPE.

### 5.e.5. Un métier en réflexion

La classe 5, avec un  $\chi^2$  moyen de 10.11 représente 19.59% du corpus. Les premières variables liées statistiquement à cette classe abordent le projet de service et les raisons de sa rédaction (figure 36). Cette classe se nommera « un métier en réflexion ».

1 Classe 1 19/97 19.59%		2 Classe 2 19/97 19.59%		3 Classe 3 21/97 21.65%		4 Classe 4 9/97 9.28%		5 Classe 5 19/97 19.59%		6 Classe 6 10/97 10.31%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p				
34	13	16	81.25	46.25		*clas_proto	< 0,0001				
0	16	29	55.17	33.26		pvscol_1	< 0,0001				
1	18	40	45.0	27.91		pvspe_1	< 0,0001				
2	17	36	47.22	27.76		pvsvs_1	< 0,0001				
3	19	47	40.43	25.14		pvsaed_1	< 0,0001				
4	13	24	54.17	24.21		pvschef_1	< 0,0001				
5	12	22	54.55	22.08		pvstext_1	< 0,0001				
6	14	34	41.18	15.49		pvs_init	< 0,0001				
7	12	27	44.44	14.68		pvsrp_1	0.00012				
8	15	40	37.5	13.87		idhvc_1	0.00019				
9	16	46	34.78	12.82		idprof_1	0.00034				
11	13	34	38.24	11.56		idcons_1	0.00067				
10	13	34	38.24	11.56		afpdmf_1	0.00067				
12	9	20	45.0	10.33		prat2010_1	0.00130				
35	15	45	33.33	10.07		*soidecal_3	0.00150				
36	8	17	47.06	9.88		*rp2010_1	0.00167				
37	17	57	29.82	9.2		*soiprogres_1	0.00242				
13	13	38	34.21	8.48		idfam_1	0.00358				
14	18	65	27.69	8.22		pvs_1	0.00415				
15	15	48	31.25	8.21		idext_2	0.00417				
16	15	49	30.61	7.64		idaed_1	0.00570				
17	15	50	30.0	7.1		pratop_2	0.00769				
38	5	10	50.0	6.55		*trmut_3	0.01050				
18	17	63	26.98	6.24		idsol_3	0.01246				

1 Classe 1 19/97 19.59%		2 Classe 2 19/97 19.59%		3 Classe 3 21/97 21.65%		4 Classe 4 9/97 9.28%		5 Classe 5 19/97 19.59%		6 Classe 6 10/97 10.31%	
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p				
39	7	17	41.18	6.1		*evoc_3	0.01352				
40	15	53	28.3	5.63		*soiadequa_1	0.01762				
41	6	14	42.86	5.62		*rpag_3	0.01771				
19	7	18	38.89	5.23		pvsrp_2	0.02223				
42	14	49	28.57	5.07		*teval_1	0.02428				
20	17	66	25.76	4.99		afcons_1	0.02547				
43	15	55	27.27	4.76		*soiattent_3	0.02907				
44	10	32	31.25	4.12		*clasatt_mit	0.04228				
45	15	57	26.32	3.97		*agr_1	0.04624				
46	8	24	33.33	3.83		*p2010_1	NS (0.05047)				

Figure 36 : Profil de la classe 5 : un métier en réflexion.

La première variable très fortement corrélée à cette classe de pratique est une variable illustrative issue de la CHD exploratoire, la classe des protocolaires (\*clas\_proto,  $\chi^2=46.25$ ). Rappelons que cette classe aborde le projet de service qui permet de justifier du rôle et de la représentation du CPE pour qu'idéalement les sollicitations non souhaitées laissent place à plus de temps d'échange et de possibilité de conseil au quotidien. Ici, si quelques CPE signalent que le projet de service a été rédigé (pvs\_1,  $\chi^2=8.22$ ), ce sont les raisons de cette rédaction qui sont fortement liées à la classe. Ainsi, ce projet de service est essentiellement à destination des partenaires pour vraisemblablement expliquer la représentation professionnelle des CPE et les objectifs suivis. Il est tout d'abord fait pour clarifier le rôle du CPE aux yeux des collègues (pvscol\_1,  $\chi^2=33.26$ ), mais aussi pour clarifier le rôle du CPE aux yeux du chef d'établissement (pvschef\_1,  $\chi^2=24.21$ ). Il semble important dans cette classe de montrer quelle représentation professionnelle constitue le métier de CPE (pvsrp\_1,  $\chi^2=14.68$ ), mais pas uniquement. Les réponses indiquent que le projet de service est avant tout rédigé pour s'inscrire dans le projet d'établissement (pvspe\_1,  $\chi^2=27.91$ ), et pour répondre à des missions prescrites (pvstext\_1,  $\chi^2=22.08$ ). C'est le rôle de conseil qui est mis en avant, notamment lorsqu'un CPE apporte son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement et au parcours de découverte des métiers et des formations (afpdmf\_1,  $\chi^2=11.56$ ). Ce côté réglementé de la fonction par des textes prescriptifs apparaît donc à plusieurs reprises, et dessine l'image d'un CPE très au fait des attentes institutionnelles actuelles. D'ailleurs, les réponses indiquent que la pratique mais aussi la représentation du métier sont en adéquation avec le protocole d'inspection de 2010 (prat2010\_1,  $\chi^2=10.33$  et \*rp2010\_1,  $\chi^2=9.88$ )<sup>103</sup>. Les textes règlementaires semblent donc ici utilisés pour servir la pratique, non pas pour la désavantager.

Pour autant, si le projet de service permet de clarifier le rôle des CPE, sa rédaction permet aussi un positionnement de chef d'un service de vie scolaire que ce soit pour le valoriser (pvsvs\_1,  $\chi^2=27.76$ ) ou pour établir les objectifs assignés au personnel de vie scolaire (pvsaed\_1,  $\chi^2=25.14$ ). Cette classe semble vouloir promouvoir et rendre visible un travail, parfois difficilement observable tant le travail éducatif est un travail lent et imperceptible. Pour cela, il s'agit alors de se mettre en réflexion et de prendre la décision de la rédaction de ce projet (pvs\_init,  $\chi^2=15.49$ ). Ce n'est donc pas un travail imposé par le chef d'établissement, mais bien une initiative des CPE pour rendre lisible le métier exercé et les

---

<sup>103</sup> Un texte, rappelons-le, méconnu par 58% du corpus (annexe 30).

tâches souhaitées, afin de passer moins de temps à répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas des missions d'un CPE (idsol\_3, 6.24).

D'ailleurs, les items révèlent ici que le métier exercé n'est pas forcément celui souhaité dans le sens où les interventions en heure de vie en classe auprès des élèves sont insuffisantes (idhvc\_1,  $\chi^2=13.87$ ). De la même manière, le temps d'échange avec les enseignants est souhaité idéalement supérieur (idprof\_1,  $\chi^2=12.82$ ), tout comme celui-ci avec les familles (idfam\_1,  $\chi^2=8.48$ ), et avec les assistants d'éducation (idaed\_1,  $\chi^2=7.64$ ). Le temps d'échange avec les partenaires externes que sont la police ou les éducateurs est voulu identique (idext\_2,  $\chi^2=8.21$ ). Enfin, le temps consacré au rôle de conseil est lui aussi idéalement espéré plus important (idcons\_1,  $\chi^2=11.56$ ).

Si la pratique n'est donc pas en totale adéquation du fait d'une volonté d'être plus dans la communication, il n'y a pas dans cette classe de conflits apparents ou de contraintes, sauf peut-être avec les agents qui ne partagent pas avec les CPE la même représentation du métier de CPE (\*rpag\_3,  $\chi^2=5.62$ ). Certes, la pratique peut parfois être opposée à la représentation du métier (pratop\_2,  $\chi^2=7.1$ ), pour autant, l'attitude de cette classe reste orientée positivement. Les réponses indiquent que la représentation de soi au travers du métier n'est pas en décalage avec la représentation du métier (\*soidecal\_3,  $\chi^2=10.07$ ) mais en adéquation (\*soiadequa\_1,  $\chi^2=5.63$ ). Notons ici qu'un tri croisé nous permet de confirmer l'existence d'une liaison statistique entre le fait d'avoir rédigé un projet de service et le fait de sentir en décalage ou pas avec sa propre représentation du métier ( $\chi^2=8.65$ ,  $p<0.01$ ). En effet sur 100% des sujets déclarant ne pas être en décalage avec leur représentation, 77.08% ont rédigé un projet de service (annexe 42). D'ailleurs, c'est un sentiment favorable de progression constante qui anime les sujets se rapprochant de cette classe de pratique (\*soiprogres\_1,  $\chi^2=9.2$ ). Cet équilibre personnel entre une représentation de soi positive et l'absence de contraintes dans cette classe dénote une représentation professionnelle du métier réfléchie, solide, qui lorsqu'elle évolue ne doit pas sa transformation au gré des changements d'établissement (\*trmut\_3,  $\chi^2=6.55$ ). La classe est corrélée avec un chi2 très faible à la « classe mitigée » issue de la CHD des 3 classes d'attitude (\*clas\_mit,  $\chi^2=4.12$ ). Cette « classe mitigée », rappelons-le, renvoie une image neutre du métier de CPE ou de soi donnant l'impression d'un travail routinier sans dimension humaine, sans tension ni lien avec autrui. Les CPE se rapprochant de cette classe exercent plutôt dans un établissement de type lycée, plutôt dans un établissement de taille importante et/ou au sein d'une équipe de plus de deux CPE. La faible liaison ne rend pas cette corrélation imageante.



Pour finir, cette classe de pratique est statistiquement liée à une variable créée à partir de l'évocation hiérarchisée et de l'analyse prototypique sur le contenu de la représentation (\*evoc\_3,  $\chi^2=6.1$ ). Ici, la classe est corrélée aux éléments classés en rang 1 et appartenant à la case 3 des éléments contrastés de la représentation professionnelle du métier de CPE, à savoir « éducateur », « bienveillance », « adaptabilité ». Les sujets appartenant à cette zone de la représentation forment un sous-groupe, minoritaire, sous-groupe qui se caractérise notamment ici par cette démarche réflexive, en vue d'une adaptabilité à l'emploi.

Synthèse : Cette classe se caractérise par une pratique réflexive, conduite pour certains sujets au travers de la réflexion sur le projet de service. Ce document permet certes de clarifier le rôle du CPE, de le positionner en chef de service, mais aussi de répondre à des attentes institutionnelles et de s'adapter à l'emploi. La pratique ici, même si elle ne laisse pas assez de temps aux échanges avec autrui, correspond à la prescription. L'attitude confirme une orientation positive vis-à-vis de la représentation de soi au travers du métier de CPE.

#### **5.e.6. Une pratique mitigée**

La classe 4, avec un  $\chi^2$  moyen de 9.34, représente 9.28% du corpus. C'est la plus petite classe de pratique en effectif. Dans cette classe, les items abordent aussi la rédaction d'un projet de service, mais différemment de la précédente. Ici, toutes les positions sont bien plus mitigées, et toutes les raisons avancées pour la rédaction du projet de service sont en demi-teinte (figure 37). Cette classe se nommera « une pratique mitigée ».

Les réponses indiquent que les raisons qui ont poussé à la rédaction du projet de service sont neutres et diverses. Il s'agit un peu de clarifier le rôle du CPE aux yeux des collègues (pvscol\_2,  $\chi^2=48.71$ ), ou de clarifier un peu le rôle du CPE aux yeux du chef d'établissement (pvschef\_2,  $\chi^2=24.92$ ). L'absence de conflit dans la représentation du métier de CPE avec les partenaires semble expliquer qu'il n'y ait pas cette nécessité absolue de clarifier le rôle du CPE, mais une volonté plus mitigée. D'ailleurs, les items indiquent que la représentation du métier de CPE est partagée avec les COP<sup>104</sup> (\*rpcop\_1,  $\chi^2=6.96$ ) et les assistantes sociales (\*rpas\_1,  $\chi^2=5.85$ ). C'est par ailleurs une représentation professionnelle du métier qui, si elle s'est transformée depuis le début de l'exercice du métier, n'a pas évolué à cause de

---

<sup>104</sup> COP : Conseiller d'Orientation Psychologue.

l'ancienneté (\*trexp\_3,  $\chi^2=16.11$ ) ni même lors d'une mutation vers un autre établissement (\*trmut\_3,  $\chi^2=5.69$ ).

1 Classe 1 19/97 19.59%	2 Classe 2 19/97 19.59%	3 Classe 3 21/97 21.65%	4 Classe 4 9/97 9.28%	5 Classe 5 19/97 19.59%	6 Classe 6 10/97 10.31%		
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	8	13	61.54	48.71		pvscol_2	< 0,0001
1	7	17	41.18	24.92		pvschef_2	< 0,0001
2	7	18	38.89	23.02		pvsrp_2	< 0,0001
3	7	22	31.82	17.17		pvsstext_2	< 0,0001
27	3	5	60.0	16.11		*trexp_3	< 0,0001
4	4	10	40.0	12.5		pvsvs_2	0.00040
5	8	36	22.22	11.39		idext_1	0.00073
6	5	16	31.25	10.99		idri_3	0.00091
8	9	47	19.15	10.55		afeqdir_2	0.00115
7	9	47	19.15	10.55		pvsaed_1	0.00115
9	7	30	23.33	10.19		idpss_1	0.00140
10	8	39	20.51	9.78		idanim_1	0.00176
11	8	42	19.05	8.4		iddisc_3	0.00375
28	9	57	15.79	6.96		*rpcop_1	0.00832
29	8	48	16.67	6.16		*etab_lyc	0.01305
12	8	48	16.67	6.16		afpdmf_2	0.01305
13	2	5	40.0	5.91		pvspe_2	0.01504
30	9	61	14.75	5.85		*rps_1	0.01553
14	8	49	16.33	5.84		idaed_1	0.01563
31	3	10	30.0	5.69		*trmut_3	0.01708
16	7	40	17.5	5.47		idhvc_1	0.01938
15	7	40	17.5	5.47		pvspe_1	0.01938
17	7	42	16.67	4.8		pratev_2	0.02840
32	8	55	14.55	4.19		*nicpe_2	0.04074
24	9	59	12.70	3.40		*nicpe_1	0.06163

Figure 37 : Profil de la classe 4 : une pratique mitigée.

En fait, il n'y a pas de tendances précises dans cette classe, si ce n'est à la marge à propos du temps consacré à certaines tâches que nous verrons plus loin. Il n'y a pas de conflit apparent ni même de rapprochement vers un pôle pédagogique ou décisionnel en particulier, illustré par des positions neutres dans le fait d'affirmer par exemple qu'un CPE appartient un peu à l'équipe de direction (afeqdir\_2,  $\chi^2=10.55$ ), ou qu'il apporte un peu son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement (afpdmf\_2,  $\chi^2=6.16$ ). Sans conflit dans la pratique avec autrui, la rédaction du projet de service ne vient qu'un peu montrer la représentation du métier de CPE (pvsrp\_2,  $\chi^2=23.02$ ). Ce projet, s'il ne vient qu'un peu répondre à une mission assignée (pvsstext\_2,  $\chi^2=17.17$ ), est par contre soit totalement établi pour s'inscrire au projet d'établissement (pvspe\_1,  $\chi^2=5.47$ ), soit de façon plus mitigée (pvspe\_2,  $\chi^2=5.91$ ). Si le projet de service apparaît ici un peu utilisé pour donner de la plus-value au service de vie scolaire (pvsvs\_2,  $\chi^2=12.5$ ), il est par contre rédigé dans le but de se positionner en chef de service, puisqu'il permet absolument de déterminer une ligne de conduite pour le personnel de vie scolaire (pvsaed\_1,  $\chi^2=10.55$ ).

Ce qui semble donc poser problème dans cette classe de pratique, c'est le temps consacré à des tâches disciplinaires par rapport à des tâches relationnelles. Tout d'abord, en direction des élèves, car le temps passé à leur rappeler la règle est idéalement souhaité moindre (idri\_3,  $\chi^2=10.99$ ), il en est de même pour la gestion de la discipline considérée comme trop importante (iddisc\_3,  $\chi^2=8.4$ ). Ceci pourrait permettre idéalement de transférer ce temps vers un temps supplémentaire dédié à faire de l'animation (idanim\_1,  $\chi^2=9.78$ ) ou à intervenir auprès des élèves en heure de vie de classe (idhvc\_1,  $\chi^2=5.47$ ). De plus, le temps consacré en direction des partenaires est lui aussi jugé insuffisant. Les items indiquent une volonté de passer idéalement plus de temps à échanger avec les services extérieurs de police ou éducateurs (idext\_1,  $\chi^2=11.39$ ), avec les personnels de santé et sociaux (idpss\_1,  $\chi^2=10.19$ ), ou encore avec les assistants d'éducation (idaed\_1,  $\chi^2=5.84$ ). Quelques CPE exerçant dans un établissement de type lycée (\*etab\_lyc,  $\chi^2=6.16$ ) se rapprochent de cette classe 4, un type d'établissement parfois de taille importante et qui limite les contacts et les temps relationnels.

Synthèse : Cette classe de représentation de pratique, neutre et sans conflit avec les partenaires, justifie la rédaction d'un projet de service pour se positionner en chef de service de vie scolaire. Le temps dédié au relationnel et à l'animation est idéalement souhaité supérieur, notamment pour certains CPE exerçant dans un type d'établissement (lycée). Par contre, le temps dédié à la gestion de la discipline est souhaité moindre. L'attitude n'est pas corrélée à cette classe de pratique.

#### **5.f. AFC des 6 classes de pratique**

L'analyse factorielle des correspondances, en positionnant les différentes données du corpus sur un plan factoriel, va nous donner à voir le rapprochement ou l'éloignement entre les différentes prises de position corrélées aux classes de pratique. Rappelons que le premier facteur correspond à l'axe horizontal et le second facteur à l'axe vertical. Le premier facteur oppose les classes 1 et 6 aux classes 2, 3, 4 et 5. Le second facteur, qui explique 26.4% de l'inertie, oppose lui les classes 1 et 2 aux classes 4, 5, 3 et 6 (figure 38).

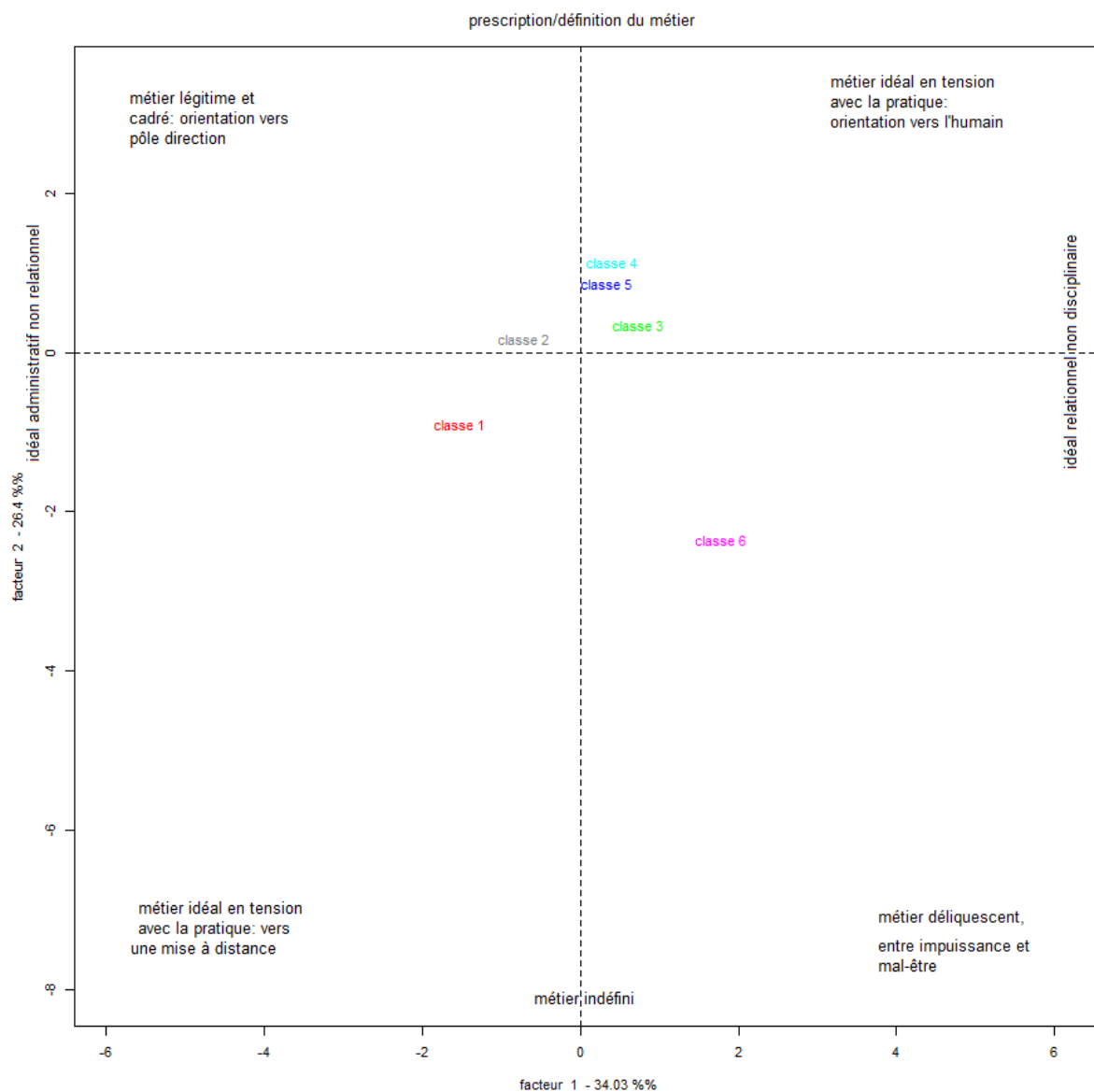


Figure 38 : AFC des 6 classes de pratique.

Nous avons nommé le premier facteur « un métier idéal ». Il explique 34.03% de l’inertie, et tend vers le pôle gauche à un métier « idéal administratif non relationnel » et vers le pôle droit à un métier « idéal relationnel non disciplinaire ». Les données qui contribuent ici au facteur 1 révèlent un métier idéal dans lequel certaines tâches, soit administratives, soit de disciplines, soit d’échange et de concertation, sont souhaitées supérieures ou moindres par rapport à la pratique (figure 39).

Les modalités de variables qui contribuent au facteur 2 abordent « la définition du métier ». Elles portent, vers le pôle supérieur du facteur, sur le projet de service, qui permet de cadrer et de définir le métier, et de s’inscrire dans une attente institutionnelle. Ce pôle est baptisé « prescription et définition du métier ». Pour le pôle inférieur, les données qui

contribuent à cette zone du facteur 2 sont relatives à tout et à rien en même temps. D'un métier réfutant l'idée de conseil, à un métier contraint, opposé à la représentation, qui ne tend pas vers un rôle disciplinaire, pas plus vers un rôle d'éducateur, il nous a donc été difficile de le nommer. Nous l'appelons « métier indéfini » (figure 39).

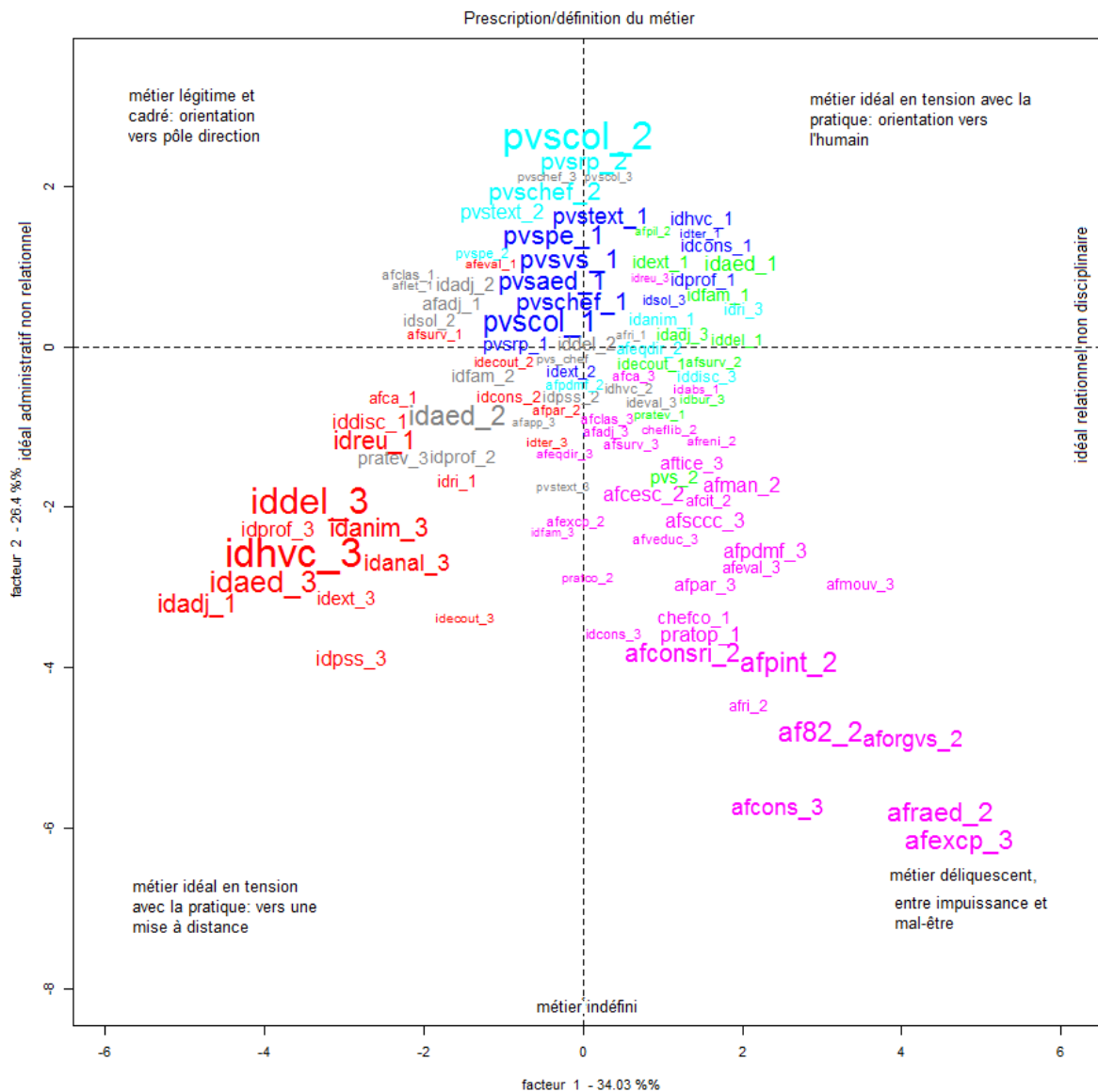


Figure 39 : AFC variables actives des 6 classes de pratique.

Les variables illustratives (figure 40) nous montrent quelle population se rapproche des différentes zones de notre plan factoriel et complètent l'AFC précédente. Nous pouvons ainsi déterminer 4 zones sur le plan factoriel.

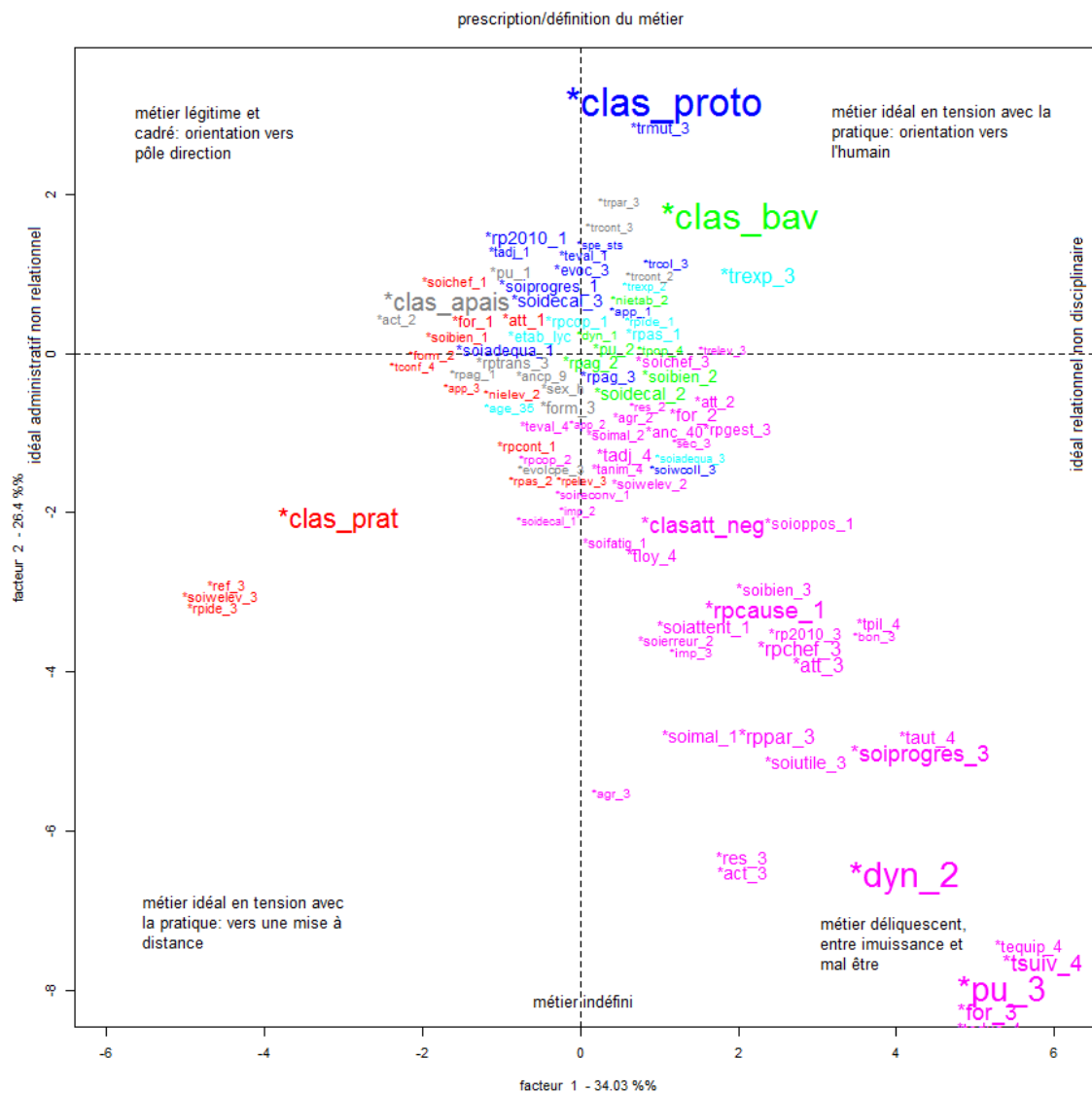


Figure 40 : AFC variables illustratives des 6 classes de pratique.

Le quart supérieur gauche laisse apparaître le métier de CPE comme un métier légitime qui ne nécessite pas que l'on rédige un projet de service pour avoir à justifier des missions d'un CPE auprès du chef d'établissement (pvschef\_3, pvschef\_2, pvsrp\_2). C'est un métier apaisé (\*clas-apais), fort (\*for\_1) et puissant (\*pu\_1), ayant une proximité avec le pôle de direction (aflet\_1, afadj\_1, \*soichef\_1, \*tadj\_1). Il est cadré (\*rp2010\_1, pvstext\_1) et procure un certain bien-être (\*soiprogress\_1, \*soibien\_1). La classe des « protocolaires » issue de la 1<sup>ère</sup> CHD exploratoire se rapproche de cette zone (\*clas\_proto), une classe où le projet de service est central. C'est le cas aussi de la classe des « statiques-apaisés » issue de la même CHD (\*clas-apais), une classe sereine, sans tension.

A l'opposé se situe le pôle inférieur droit qui distribue vers le point le plus éloigné du plan factoriel des données qui font référence à un métier perçu comme impuissant (\*pu\_3 et

faible (\*for\_3). Cette zone est alimentée par une attitude négative (\*clasatt\_neg) avec un sentiment d'inutilité (\*soiutile\_3) qui n'apporte pas satisfaction (\*soiprogres\_3). La pratique y est contrainte (pratop\_1, chefco\_1) et la représentation bousculée (\*rpcause\_1, \*rpchef\_3, \*rp2010\_3). C'est un métier fourre-tout, avec des sollicitations diverses (\*soiattent\_1), non cadré (af82\_2, pvs\_2,), qui renvoie à différentes tâches (afcons\_3, aforgvs\_2, afraed\_2, afexcp\_3, afpint\_2, afmouv\_3). La population qui se rapproche de ce quart du plan factoriel est plutôt une population ancienne dans le métier, avec plus de 21 ans d'expérience professionnelle (\*anc\_40). Ce quart du plan factoriel exprime un métier déliquiescent, qui se délite dans une multitude d'actions.

Le quart supérieur droit aborde un métier en tension entre un métier idéal et le métier réel, il concentre des variables faisant référence au métier idéal, un métier qui n'est pas celui exercé puisque la relation à autrui n'y est pas suffisante. Les variables renvoient aux échanges avec les partenaires (idext-1, idprof\_1, idaed\_1, idfam\_1), au rôle de conseiller (idcons\_1, idhvc\_1), à une présence plus importante sur le terrain (idter\_1, idanim\_1). C'est donc une recherche du contact, une volonté d'exercer un métier de l'humain qui crée des liens. C'est d'ailleurs une zone où l'on retrouve la classe des « bavards » issue de la 1<sup>ère</sup> CHD exploratoire (\*clas\_bav). De plus, la population qui tend vers ce pôle a travaillé dans plus de 6 établissements différents (\*nietab\_2).

A l'opposé, le quart inférieur gauche décrit lui aussi un métier en tension entre le métier idéal et le métier réel, un métier frustré où apparaît la classe, issue de la 1<sup>ère</sup> CHD exploratoire, des « pratico-frustrés » (\*clas\_prat). Mais c'est un métier fuyant, notamment les contacts humains, qui est dépeint dans cette zone. Les temps d'échange sont trop importants (idpss\_3, idaed\_3, idecout\_3, iddel\_3, iddedl\_3). Même l'analyse du service n'est pas souhaitée (idanal\_3). La tendance de cette zone semble être une mise à distance de ce qui touche au métier de CPE (idadj\_1, \*soiwelev\_3). Nous trouvons dans ce quart du plan factoriel quelques variables formelles décrivant la population qui s'en rapproche le plus, ce sont des sujets ayant moins de 35 ans (\*age\_35), et/ou des sujets travaillant dans un établissement comportant entre 500 et 1000 élèves (\*nielev\_2).

Précisons que la plupart des variables formelles sont globalement réunies autour du centre et peu de caractéristiques nous permettent réellement de définir quel type de population s'oppose et/ou se rapproche des différents pôles.

## 5.g. Synthèse de l'analyse multidimensionnelle des 6 classes de pratique.

Nous cherchions dans ce chapitre à vérifier, en allant plus dans le détail des éléments représentationnels des pratiques, si d'une part nous trouvions des liaisons statistiques entre les tendances de pratique et les tendances attitudinales (H3.b) et si certains des éléments représentationnels et contextuels correspondant aux tendances de pratique participaient de la périphérie de la représentation professionnelle (H2.c).

Dans cette CHD (pour mémoire ici, la figure 41) plusieurs tendances de pratique s'opposent.

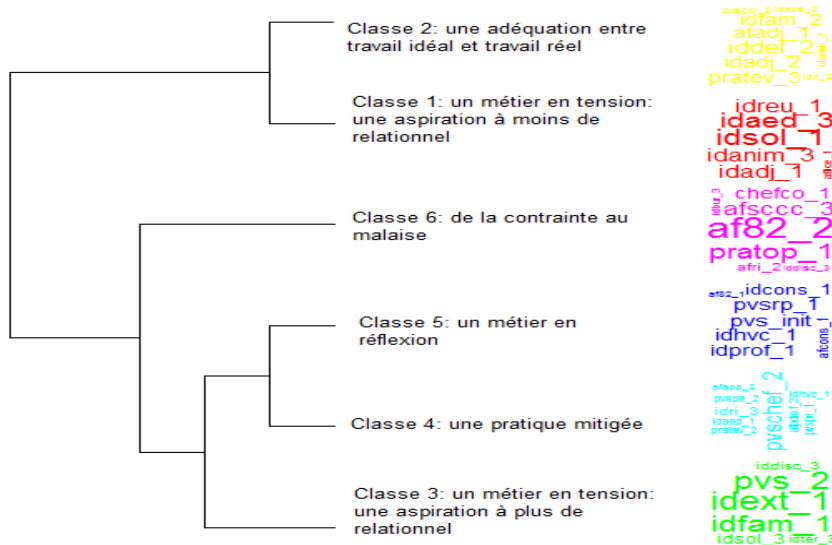


Figure 41: Dendrogramme CHD 6 classes de pratique.

Tout d'abord, les représentations de pratique se nourrissent de différentes tensions aux travers des oppositions:

- Des tensions tout d'abord autour d'un métier idéalisé.

Pour les unes, le métier idéal est en adéquation avec la pratique (classe 1) ou souhaité moins en lien avec les autres (classe 2), pour les autres, le métier idéal est souhaité plus tourné vers autrui (classe 3, 4 et 5).

- Des tensions ensuite autour de la prescription ou des attentes institutionnelles.

Pour les unes la référence aux textes est absente ou faible (classes 1, 2, 3 et 6), pour les autres, la référence aux textes ou aux attentes institutionnelles est plus importante (classes 4 et 5). Dans ce duo de classes s'opposent une pratique réflexive (classe 5) et une pratique mitigée (classe 4).



- Des tensions enfin autour de l'idéalisation ou la non idéalisation du métier.

Pour les unes, le métier est pensé en termes de métier idéal plus ou moins en correspondance avec la pratique, soit il est souhaité identique (classe 2), soit il est souhaité différent (classes 1, 3, 4 et 5). Pour l'autre, le métier n'est pas idéalisé, il est subi et contraint, tendant vers la déliquescence par une multitude de tâches (classe 6).

Ainsi, en résumé, la classe 6 comporte des tendances de pratique qui révèlent un métier qui n'est ni dans le conseil, ni dans le travail éducatif ou pédagogique auprès des élèves, ni dans un rôle de pilotage : un métier « fourre-tout » (figure 39). Ce métier n'est en rien idéalisé ou imaginé autrement, cette classe de représentation de pratique est juste dans l'affirmation d'un métier en opposition, voire réfutant même la prescription<sup>105</sup>. Les éléments représentationnels confirment ces tendances de pratique, et renvoient à une représentation remise en cause et non partagée avec les partenaires. Les tendances attitudeles associées font état d'un mal-être, d'un sentiment d'inefficacité tant d'un point de vue personnel que professionnel, d'une stagnation. Elles dénotent une orientation négative à propos d'un métier décrit comme impuissant, déplaisant, passif et figé. Par ailleurs, elles correspondent à une orientation négative vis-à-vis du métier ou à propos de la représentation de soi. La liaison avec l'attitude se fait dans le cas d'une pratique subie, non consentie et opposée à la représentation du métier.

- La classe 1 souhaite un métier idéal moins lié aux autres, plus distant, plus centré sur l'administratif et la discipline. L'attitude, peu présente, est néanmoins orientée plutôt positivement, que ce soit vis-à-vis du métier ou de la représentation de soi à travers la situation éducative à laquelle participe le CPE. Il n'y a aucune variable faisant référence au projet de service ou aux textes règlementaires.
- La classe 3 souhaite un métier idéal avec plus de relationnel, classe sans rédaction de projet de service (1 variable). Il y a décalage entre un métier idéal, la pratique et la représentation de soi en tant que CPE. L'attitude vis-à-vis de la représentation de soi est mitigée au travers de la situation éducative à laquelle participe le CPE.

---

<sup>105</sup> Prescription largement opérationnalisée dans la question 26, dont les réponses sont majoritaires dans cette classe 6 (voir paragraphe 3.b.1.).

- La classe 4 aborde de façon mitigée les raisons de la rédaction d'un projet de service (8 variables), et décrit une pratique mitigée. Elle souhaite un métier idéal avec plus de relationnel et d'animation, avec moins d'administratif et de disciplinaire, exerçant plutôt en lycée. L'attitude n'est pas corrélée à cette classe de pratique.
- La classe 5 se caractérise par une pratique réflexive, initiant la rédaction d'un projet de service (10 variables). La référence aux textes est présente. Elle souhaite un métier idéal avec plus de relationnel. Cette classe est corrélée aux éléments représentationnels de la case 3, à savoir « éducateur », « bienveillance » et « adaptabilité ». L'attitude confirme une orientation positive vis-à-vis de la représentation de soi au travers du métier de CPE.
- La classe 2 aborde un métier idéal en adéquation entre le travail idéal et le travail réel. Elle se caractérise par une absence de conflit à la hiérarchie. Sans formation pour passer le concours et plutôt masculine, cette classe de pratique apparaît apaisée. Un projet de service a été rédigé (1 variable). L'attitude est quasiment absente et renvoie à un métier puissant. Un métier dont ni la pratique et ni la représentation n'ont évolué, mais qui apparaît légitime.

Par ailleurs, dans cette nouvelle partition en 6 classes de pratique<sup>106</sup>, des variables renvoyant à l'attitude face au métier ou à la représentation de soi apparaissent. Elles sont ici au nombre de 38, auxquelles se rajoutent deux des trois variables créées à partir de la CHD des 3 classes d'attitude, soit au total 40 variables attitudinales liées statistiquement aux classes de pratique. La classe 6 (« de la contrainte au malaise ») en compte à elle seule 22 alors que les autres en comptent de 2 à 6 (classes 2, 3, 1 et 5) ou n'en présentent pas (classe 4)<sup>107</sup>.

- Nous pouvons donc ici, au moins pour une classe de pratique (classe 6), associer très nettement aux tendances de pratique des tendances attitudinales, mais nous ne pouvons pas confirmer notre hypothèse H3.b puisque chaque tendance de pratique n'est pas liée statistiquement à une

---

<sup>106</sup> Dont la synthèse est présentée sous forme de tableau (annexe 43).

<sup>107</sup> Les variables d'attitude étaient au nombre de 8, liées statistiquement aux classes dans la CHD en 3 classes de pratique.

tendance attitudinale. C'est une tendance attitudinale négative associée à une tendance de représentation d'une pratique usée et forcée.

**De plus, des éléments représentationnels du métier, de la tâche, de soi, d'autrui et du contexte, sont presque tous liés aux tendances de pratique (annexe 43). Ces éléments:**

- **relatifs à la représentation de la tâche, montrent dans 5 classes sauf la classe 6 (« de la contrainte au malaise ») une représentation d'un métier idéalisé, soit trop ou pas assez tourné vers autrui ou vers l'administratif comme nous l'avons vu plus haut,**
- **relatifs à la tâche prescrite, décrivent surtout dans la classe 6 (où ils sont les plus nombreux) une tâche moyennement en lien avec la prescription, voire opposée à celle-ci<sup>108</sup>,**
- **relatifs à la représentation du métier, révèlent essentiellement dans la classe 6 (où ils sont les plus nombreux) ce qu'un CPE n'est jamais, indépendamment du contexte<sup>109</sup> et précisent pour la classe 5 (« métier en réflexion ») qu'un CPE est toujours dans l'évaluation<sup>110</sup>,**
- **relatifs à la représentation d'autrui, indiquent essentiellement dans la classe 6 que les CPE pensent que la représentation du métier de CPE qu'ont les partenaires est en opposition avec leur propre représentation du métier,**
- **relatifs au contexte, indiquent dans la classe 2 (« adéquation entre travail idéal et travail réel ») une absence de contrainte, et dans la classe 1 (« un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel ») et la classe 6 (« de la contrainte au malaise »), un impact du contexte.**

**Précisons que seule la classe 5 « métier en réflexion » comprend une variable créée à partir de la CHD issue de l'analyse prototypique de l'évocation hiérarchisée, à savoir**

---

<sup>108</sup> Ex : af82\_2=un CPE place, un peu, les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel (circulaire de 1982), afcons\_3=un CPE n'est pas le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative (référentiel de compétences de 2013 et protocole de 2010).

<sup>109</sup> TIC : tsuiv\_4: il n'est pas quelqu'un qui assure le suivi des élèves, tadj\_4 : il n'est pas un adjoint.

<sup>110</sup> TIC : teval\_1, sachant que c'est une fonction très contrastée dans la représentation professionnelle du métier, puisque 49% du corpus répondent positivement au fait qu'un CPE, indépendamment du contexte, est quelqu'un qui évalue les élèves, alors que 51% du corpus répondent négativement (annexe 24).

« evoc\_3 », correspondant aux termes cités en rang 1 de la case 3 « adaptabilité », « bienveillance » et « éducateur », éléments périphériques de la représentation professionnelle du métier de CPE.

- nous pouvons au regard de notre hypothèse H2.b confirmer qu'à chaque tendance de pratique correspondent des éléments représentationnels spécifiques.
- A ce stade, pour notre hypothèse H2.c nous pouvons dire que seule une tendance de pratique révélant une représentation d'une pratique réflexive est liée statistiquement à des éléments représentationnels périphériques. Ceux-ci sont des éléments contrastés de la représentation professionnelle du métier de CPE, révélateurs d'un sous-groupe, renvoyant à une approche éducative et faisant appel à de nouvelles compétences d'adaptation à l'emploi.

Cette dernière analyse nous a permis de mieux caractériser, et de différencier, les tendances de pratique représentationnelle et d'attitude. A partir des variables créées à la suite des différentes CHD et analyse prototypique, nous avons des données synthétiques que nous pouvons maintenant analyser pour révéler la structure sous-jacente de la représentation du métier de CPE, via l'analyse de similitude qui va faire apparaître les relations fortes entre les items.

## **6. Analyse de similitude finale.**

L'analyse de similitude va ici pointer les relations de ressemblance ou de proximité entre les éléments de la représentation. Rappelons que deux items sont d'autant plus proches qu'un nombre important de sujets les aura traités de la même manière (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Elle repose donc sur l'idée d'association. Nous ne pouvons pas pour cette analyse de similitude finale insérer toutes les variables comme nous l'avons fait pour la CHD exploratoire, à moins de rendre la lecture du graph impossible. Nous avons donc ici cherché comment insérer dans cette analyse de similitude finale les données répondant à nos hypothèses, à savoir celles relatives aux tendances de pratique, aux tendances attitudinales et représentationnelles. Nous présentons ci-dessous dans le tableau (tableau 15) un récapitulatif des données déjà traitées. Ainsi nous pouvons sélectionner les variables restantes.

Analyses	Information	Attitude	Champ de représentation	N° questions traitées (en variables actives pour les CHD)	N° questions non traitées
1 <sup>ère</sup> CHD exploratoire	X	X	X	Toutes les questions Sauf les questions ouvertes	
2 <sup>ème</sup> CHD= 3 classes d'attitude		X		17/53/54	
4 <sup>ème</sup> CHD= 6 classes de pratique			X	18/26/27/29/31/38/ 39/40/41/42/43/50	
Evocation			X	12/13/14	
Questions ouvertes	X		X	15/24/25/34/36	19/21/23/ 28/ 30/32/48/52/55
Analyse de similitude finale			X	16/20/37/44/ 45/46/49/51 + variables créées à partir de la 1 <sup>ère</sup> CHD, 2 <sup>ème</sup> CHD, 4 <sup>ème</sup> CHD et de l'évocation	

Tableau 15 : tableau récapitulatif des données traitées au cours des différentes analyses.

Nous allons donc pour cette analyse de similitude finale insérer les questions mentionnées dans le tableau et réinjecter les variables créées à partir des différentes analyses déjà effectuées. Les classes issues de la 1<sup>ère</sup> CHD exploratoire<sup>111</sup> (sous la forme « clas\_ego ») nous permettent de garder des données des trois dimensions d'une représentation sociale (Moscovici, 1961), notamment celles du champ informationnel, via toutes les variables du questionnaire (à l'exception des questions ouvertes) qui ont été traitées en variables actives. Les classes issues de la 2<sup>ème</sup> CHD sur les 3 classes d'attitude (sous la forme « clasatt\_neg »), réinjectées dans l'analyse de similitude finale, permettent de maintenir des questions relatives au champ attitudinal. Les classes issues de la 4<sup>ème</sup> CHD en 6 classes de pratique (sous la forme « 6clas\_rel ») recouvrent les questions relatives à la représentation des pratiques. Enfin, les variables issues de l'analyse prototypique (sous la forme « evoc\_1 ») renvoient au mot donné en rang 1 par les sujets dont certains sont des éléments centraux et d'autres sont des éléments périphériques de la représentation professionnelle du métier de CPE. Ces éléments

<sup>111</sup> Voir dictionnaire de codage (annexe 22).

structurent et organisent cette représentation, comme nous l'avons vu notamment au travers de l'analyse de similitude à leur propos (chapitre 3, paragraphe 1.c.). Nous serons notamment attentive à la variable du TIC (« tconf » et « tcons ») qui nous permettra de repérer les éléments centraux d'écoute et de conseil testés via cette technique d'indépendance au contexte. Resteront des questions ouvertes non réinjectées ici, et les questions ouvertes qui n'ont pu être traitées dans notre recherche. La 3<sup>ème</sup> CHD en 3 classes de pratique ne sera pas non plus réutilisée pour cette analyse de similitude finale.

Cette analyse de similitude sur la majorité des variables du questionnaire va nous aider à mieux comprendre comment les différentes tendances se structurent entre elles et quelles sont les liaisons associatives que les sujets ont pu faire en corrélant ou non les éléments entre eux. Ainsi nous pourrons, pour terminer nos analyses, vérifier si les éléments représentationnels et contextuels associés à des tendances de pratique participent de la périphérie professionnelle (H2.c), et comment s'organisent les éléments représentationnels centraux et périphériques.

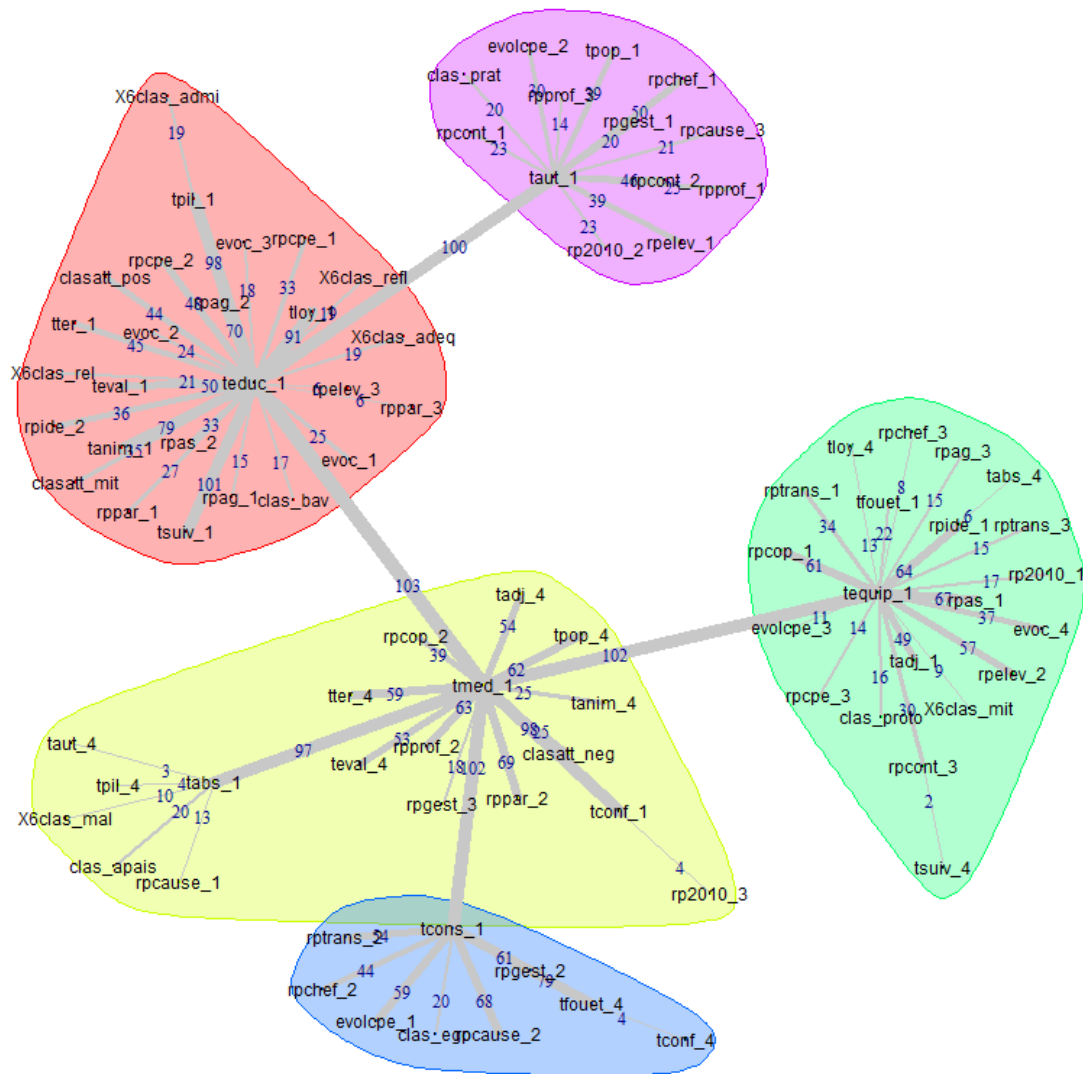


Figure 42 : analyse de similitude finale (indice de co-ocurrence)

On voit ici apparaître (figure 42) cinq pôles organisés autour d'un pôle que nous supposons central et qui est celui de la médiation (« tmed\_1 »). Le pôle éducateur (« teduc\_1 ») pourrait l'être tout aussi bien. Mais nous choisissons ici de prendre en compte l'effectif de sujets l'ayant choisi (104) donné par IRaMuTEq<sup>112</sup> qui en fait le plus important. Ce pôle « tmed\_1 » exprime ici le fait que le CPE est toujours un médiateur, et ce quel que soit le contexte dans lequel il évolue. Viennent ensuite, par ordre d'effectif décroissant, le pôle autour de l'éducation (« teduc\_1 »), puis du conseil (« tcons\_1 ») et du travail en équipe (« tequip\_1 »), et enfin l'idée qu'un CPE est une autorité reconnue (« taut\_1 »). Les 5 pôles

<sup>112</sup> Voir par ailleurs son statut de réponse majoritaire (annexe 24).

sont tous organisés à partir de variables affirmatives du TIC<sup>113</sup> (codé txxx\_1), signe d'une représentation décontextualisée structurant l'ensemble. Les liaisons sont données ici entre crochets à côté de la variable codée, la plus forte d'entre elles étant celle qui relie « tmed\_1 » à « teduc\_1 ».

Notons, d'ores et déjà, qu'apparaissent ici les éléments centraux de la représentation professionnelle du métier, à savoir « tcons » (pour le conseil) qui correspond à un pôle, et « tconf » (pour l'écoute) qui est lié au pôle de la médiation; mais aussi que sur 6 classes de pratique, 4 d'entre elles sont en lien avec le pôle éducateur (« teduc\_1 »), élément périphérique de la représentation professionnelle (case 3). Pour les deux autres classes de pratique, l'une est liée au pôle « tmed\_1 », l'autre au pôle « tequip\_1 ».

### **6.a. La médiation**

La médiation (tmed\_1), si elle semble centrale, est en lien avec les valeurs éducatives portées par les CPE (teduc\_1, [103]), un pôle éducatif lui-même relié au fait qu'un CPE est toujours une autorité reconnue (taut\_1, [100]). Le pôle de la médiation s'associe au conseil (tcons\_1, [102]) et au travail en équipe (tequip\_1, [102]). Le fait d'être un médiateur renvoie aussi à l'idée de gérer l'absentéisme (tabs\_1, [97]), lui-même relié à la classe des « statiques-apaisés »<sup>114</sup> (clas\_apais, [20], classe des « statiques-apaisés ») dont la pratique n'a pas évolué. Cette gestion des absences est aussi liée à une remise en cause de la représentation (rpcause\_1, [13]) et à une pratique mise à mal (\*6clas\_mal, [10], qui correspond à la classe de pratique « de la contrainte au malaise »).

La médiation exprime ici une fonction qui, tout d'abord, rejette les autres fonctions, telle l'idée qu'un CPE soit une personne populaire (tpop\_4, [62]), une personne de terrain (tter\_4, [59]), un administratif comme un adjoint (tadj\_4, [54]), ni même quelqu'un qui évalue les élèves (teval\_4, [53]). Par contre, elle est fortement liée au fait d'être pour les élèves un confident (tconf\_1, [98]), qui peut avoir une écoute attentive, élément central de la représentation professionnelle du métier de CPE, écoute non colorée d'un regard évaluatif. L'idée de médiation exprime une recherche de solution, lors notamment de conflit entre élèves ou de tension entre élèves et professeurs. Les CPE sont parfois mal compris, et leur

---

<sup>113</sup> TIC : réponse à l'inducteur « Pour vous un CPE c'est toujours et dans tous les cas » (annexe 24).

<sup>114</sup> Issue de la 1<sup>ère</sup> CHD exploratoire, pour rappel classe 1= classe des « protocolaires », classe 2= classe des « statiques-apaisés », classe 3= classe des « pratico-frustrés », classe 4= classe des « égo-mitigés », classe 5= classe des « bavards ».



positionnement pas toujours accepté. Au travers de cette fonction de médiateur, on voit se dessiner une organisation renvoyant à ce que pensent les CPE de la représentation du métier de CPE chez les partenaires. Ainsi, ce rôle de médiateur au sein de l'établissement est relié à la représentation que les professeurs ont du métier de CPE et qui est moyennement identique à celle des CPE (rpprof\_2, [63]), tout comme celle des parents (rppar\_2, [69]), celle des COP (rpcop\_2, [39]) ou celle opposée du gestionnaire (rpgest\_3, [18]). Ce conflit, entre un rôle qui positionne le CPE au centre de tensions et ce qu'il pense de la représentation qu'autrui peut en avoir, dénote une difficulté dans l'exercice de cette mission. Métier méconnu ou incompris par des prises de position qui peuvent déplaire, le rôle de médiateur est en lien avec une attitude négative (clasatt\_neg, [25]) des CPE vis-à-vis du métier ou à propos de la représentation de soi au travers de la situation éducative à laquelle il participe.

### **6.b. Eduquer**

Ce rôle de médiateur (tmed\_1) est en lien avec un premier pôle centré sur des valeurs éducatives (teduc\_1, [103]), auxquelles le CPE fait sans doute appel dans la résolution de conflit. C'est un second pôle qui est corrélé à de nombreuses tendances de pratique et éléments attitudeaux et représentationnels qui peuvent ici se regrouper en quatre sous-structures.

La première, en direction des élèves, rattache le fait d'être toujours un éducateur avec le fait de toujours assurer le suivi des élève, et de les accompagner dans la construction de leur projet (tsuiv\_1, [101]), c'est la liaison la plus forte. Ce sont ces valeurs éducatives qui animent le CPE dans son travail avec les élèves et dans les actions qu'il peut mettre en place en tant qu'animateur (tanim\_1, [79]), ou dans le fait d'être un acteur de terrain au contact des élèves (tter\_1, [45]). Ce rôle d'éducateur est par ailleurs en lien avec les mots appartenant à la case 3 de l'évocation hiérarchie (evoc\_3, [18]) dont le mot éducateur fait partie. Il est aussi en lien avec les mots de la zone centrale de la représentation professionnelle (evoc\_1, [25]), notamment l'écoute et le conseil en direction des élèves.

Mais ces valeurs éducatives s'ancrent aussi dans un travail d'organisation, deuxième sous-structure qui apparaît, dans un travail de pilotage de service (tpil-1, [98]), lui-même relié à la classe de pratique réclamant idéalement plus d'administratif (\*6clas\_admi, [19]) et qui correspond à la classe de pratique « métier en tension, une aspiration à moins de

relationnel »). Cette sous-structure rappelle la forme de l'évocation hiérarchisée (figure 11, chapitre 2.2.b) qui associe à un pôle organisationnel des valeurs éducatives permettant au CPE d'apporter ses conseils à propos du fonctionnement de l'établissement. Ce mot organisateur, qui appartient à la case 2 de l'évocation hiérarchisée, est d'ailleurs ici rattachée à la fonction d'éducateur (evoc\_2, [24]).

Une troisième sous-structure transparait dans la liaison entre ce rôle d'éducateur et ce que pensent les CPE de la représentation du métier de CPE que peuvent avoir les autres, une liaison avec une représentation qui est soit identique à la leur (rpcpe\_1, [33], rpas\_1, [33], rppar\_1, [27], rpag\_1, [15]) soit moyennement identique à la leur (rpag\_2, [70], rpcpe\_2, [48], rpide\_2, [36], rpas\_2, [33]).

Enfin, la dernière sous structure dans cette zone renvoie à l'idée que le rôle d'éducateur crée du lien et qu'il doit apporter une certaine satisfaction. Ainsi, le fait d'être, indépendamment du contexte, un éducateur, est en relation avec une pratique idéalement souhaitée plus en relation avec les autres (\*6clas\_rel, [21]) qui correspond à la classe de pratique « métier en tension, une aspiration à plus de relationnel ») ou une classe de prises de position allant vers des échanges avec les autres (clas\_bav, [17], classe des « bavards »). Cette zone autour des valeurs éducatives associe le rôle d'éducateur avec une attitude positive (clasatt\_pos, [44]) ou mitigée (clasatt\_mit, [35]), mais aussi avec des classes de pratique où l'attitude vis-à-vis du métier ou à propos de la représentation de soi est soit positive, soit mitigée (\*6clas-adeq, [19] pour la classe de pratique « adéquation entre travail idéal et travail réel » et \*6clas\_ref, [19] pour la classe de pratique « métier en réflexion »).

### **6.c. L'autorité**

Le pôle « éduquer » est lié à un pôle décrivant le CPE comme une autorité reconnue (taut\_1, [100]). Cette image est en lien avec une idée essentielle. Cette idée repose sur le fait qu'être une autorité reconnue est lié au fait que le CPE pense que la représentation de son métier chez ses partenaires est identique à la sienne (rpchef\_1, [50], rpgest\_1, [20], rpprof\_1, [25]). Pour pouvoir être une personne qui fasse autorité, il est de plus important que les élèves aient une représentation du métier de CPE partagée avec ces derniers (rpelev\_1, [39]). Etre admis comme quelqu'un faisant autorité renvoie au fait que la représentation que l'on porte ne soit pas remise en cause (rpcause\_3, [21]), pour qu'elle soit légitime et acceptée. Par ailleurs,

un CPE qui renvoie l'image de l'autorité est une personne populaire (tpop\_1, [39]), qui est appréciée peut-être pour accepter de prendre en charge le « sale boulot », ou peut-être appréciée par le fait que cette autorité soit en lien avec des valeurs éducatives, et de ce fait axée sur l'intérêt premier de toute sanction : un intérêt éducatif.

Il apparaît d'une part que cette autorité est en lien avec une représentation bien ancrée et peu déterminée par le contexte (rpcont\_2, [46]), une représentation stable d'un métier qui évolue peu (evolcpe\_2, [20]); mais d'autre part, que cette autorité est liée à une représentation transformée par le contexte (rpcont\_1, [23]). Cette opposition synonyme de contradiction se retrouve aussi dans la liaison entre la notion d'autorité et une classe de prises de position (clas\_prat, [20], classe des « pratico-frustrés ») renvoyant à une pratique en tension qui s'exprime par une volonté d'avoir moins de relationnel et une orientation vers plus de travail administratif ou disciplinaire. Cet ancrage disciplinaire s'associe au fait que la représentation du métier est moyennement en adéquation avec le protocole de 2010 (rp2010\_2, [23]).

#### **6.d. Travailler en équipe**

Le second pôle directement relié à la fonction de médiation fait référence à un travail d'équipe (tequip\_1, [102]), la recherche de solution se faisant de toute façon dans une interrelation entre différentes parties, voire dans la mise en place de partenariat pour accéder à une conciliation. Il sous-entend une certaine communication au sein de cette équipe, comme le montre la liaison avec les éléments périphériques de la case 4 de la représentation professionnelle du métier de CPE (evoc\_4, [37]), dont les termes équipe et communication font partie.

Le travail en équipe, impliquant des échanges, laisse apparaître en premier lieu des associations avec des items relevant de ce que pensent les CPE de la représentation qu'ont les partenaires du métier de CPE. Il est ainsi en lien avec une représentation du métier partagée avec des partenaires tels que les personnels de santé et sociaux (rpide\_1, [64], rpas\_1, [67]) et les COP<sup>115</sup> (rpcop\_1, [61]). Des partenaires somme toute qui, parfois peu présents dans les établissements, partagent avec les CPE une vision spécifique des élèves orientée vers une approche compréhensive et globale au cours des échanges à leur propos en réunion de suivi (équipe relais par exemple), un travail en équipe facilité de fait par cette mise en commun d'éléments représentationnels relatifs au métier de CPE. De plus, au cœur de ce travail

---

<sup>115</sup> COP : Conseiller d'Orientation Psychologue.

d'équipe, des associations sont ici mises à jour avec, cette fois, des items relevant de ce que pensent les CPE de la représentation qu'ont les partenaires du métier de CPE, mais une représentation moyennement partagée avec les élèves (rpelev\_2, [57]), et opposée avec celle des agents (rpag\_3, [15]), des autres CPE de l'académie de Toulouse (rpcpe\_3, [14]) ou du chef d'établissement (rpchef\_3, [8]).

Ce travail en équipe est par ailleurs en lien avec une représentation du métier qui correspond au protocole de 2010, puisqu'il fait partie des points sur lesquels peut porter l'inspection<sup>116</sup> (rp2010\_1, [17]). Ce travail en équipe, relativement à la représentation du métier, est rattaché d'une part à l'idée que c'est une représentation qui s'est transformée (rptrans\_1, [34]), sans doute dans l'échange avec des personnes autres/extérieures n'ayant pas la même représentation du métier. Le lien ici entre le travail d'équipe et une classe de prises de position (clas\_proto, [16], classe des « protocolaires ») renvoyant à la rédaction d'un projet de service pour justifier des missions des CPE afin d'éviter les sollicitations non souhaitées confirme des tensions qui peuvent exister à propos de la représentation du métier de CPE au sein d'un collectif de travail. Mais ce travail en partenariat est aussi, d'autre part, en lien avec une représentation qui ne s'est pas du tout transformée (rptrans\_3, [15]), avec une représentation que le contexte ne transforme pas du tout (rpcont\_3, [30]), avec un métier qui n'a pas du tout évolué (evolcpe\_3, [11]). Cette zone semble donc dichotomique par rapport aux liaisons associatives qui gravitent autour de cette notion de travail en équipe, sans doute parce que celle-ci touche à l'humain, dont les interrelations ne sont ni prévisibles, ni identiques en fonction des personnes et des lieux.

Aussi, le travail en équipe laisse apparaître, en second lieu, cette opposition dans les liens avec une représentation propre du métier. En effet, s'il est lié à l'idée qu'un CPE est toujours un adjoint (tadj\_1, [49]), travaillant dans une équipe de direction, il est aussi lié à l'idée qu'un CPE n'est pas du tout une personne loyale, y compris donc vis-à-vis de sa hiérarchie (tloy\_4, [13]). Par ailleurs, le travail au sein d'une équipe renvoie à l'image du « père fouettard » axé sur la discipline (tfouet\_1, [22]), soit du fait de la posture des CPE eux-mêmes, soit du fait de sollicitations dans ce collectif de travail d'ordre disciplinaire en direction des CPE.

---

<sup>116</sup> Annexe 15, « la capacité à travailler en équipe est essentielle et elle est donc appréciée tout au long de la procédure d'évaluation, quel que soit le domaine observé ».

### 6.e. Conseiller

Le dernier pôle lié au rôle de médiateur (tmed\_1) est le rôle de conseiller (tcons\_1, [102]), exprimant l'idée que la recherche de solution lors de tensions passe par des propositions, des recommandations. Rappelons que la fonction de conseil est un des éléments centraux de la représentation professionnelle du métier de CPE.

Être dans le conseil, c'est tout d'abord ne pas être un « père fouettard » (tfouet\_4, [79]). Mais pour pouvoir jouer ce rôle de conseiller et ne pas rester dans le cadre disciplinaire, cela sous-entend une évolution du métier de CPE (evolcpe\_1, [59]). Par ailleurs, dans cette zone, la plus petite de la structure représentationnelle, la fonction de conseiller est en lien avec ce que pensent les CPE de la représentation du métier de CPE chez les partenaires. C'est une idée mitigée de cette représentation qui lui est rattachée, à savoir celle moyennement partagée par le chef d'établissement (rpchef\_2, [44]) ou par le gestionnaire (rpgest\_2, [61]). Il est question ici de ce que pensent les répondants de la représentation du métier de CPE chez les membres de l'équipe de direction uniquement. Est-ce à dire que le rôle de conseiller auprès de cette équipe, et en particulier du chef d'établissement, peut être difficile à légitimer via une remise en cause de cet élément représentationnel du métier chez les CPE (rpcause\_2, [68]) ? Cette fonction de conseiller est parallèlement en lien avec une représentation du métier qui se transforme un peu (rprtrans\_2, [54]). En plus de ce questionnement, c'est une impression plutôt neutre, voire bigarrée, qui ressort au final de cette zone. La liaison entre ce rôle de conseil et la classe d'attitude mitigée (clas\_mit, [20]) confirme cette impression.

### 6.f. Synthèse de l'analyse de similitude finale

**Cette analyse de similitude sur quasiment toutes les variables du questionnaire nous renseigne sur les associations que les sujets ont pu effectuer entre les tendances de pratique, les éléments représentationnels ou attitudinaux, ainsi que sur la structure de la représentation.**

**Les deux éléments centraux testés par le TIC que sont l'écoute (tconf) et le conseil (tcons) sont ici liés à la médiation. Dans la première analyse de similitude sur tous les mots de l'évocation hiérarchisée (figure 11, paragraphe 2.b de ce chapitre), l'écoute était centrale dans la structure représentationnelle et en lien avec l'organisation, elle-même reliée à la médiation ou au conseil. Le conseil, quant à lui, était rattaché à « éducateur ».**

Ces éléments étaient issus uniquement de l'évocation libre et hiérarchisée dans une approche structurale de la représentation.

Ici, dans cette analyse de similitude finale, qui mêle ces éléments centraux du TIC aux différentes prises de position exprimées des sujets, c'est le pôle « éduquer » qui est le noyau concentrant le plus de corrélation entre tous ces éléments. C'est le pôle qui est le mieux structuré, en quatre sous-structures. Il est le plus riche d'association avec une classe de prises de position, quatre classes de tendances de pratique, deux classes d'attitude et trois des quatre éléments issus de l'analyse prototypique de l'évocation hiérarchisée. L'éducation, qui n'est pas une notion appartenant à la zone centrale de la représentation professionnelle, contrairement à l'hypothèse que nous avons émise, mais appartenant à la case 3 des éléments contrastés, apparaît ici comme une notion décontextualisée (issue du TIC) et primordiale dans cette organisation associative. Pouvons-nous avancer l'idée que cette zone de la représentation professionnelle, qui participe de la périphérie professionnelle (relative aux éléments contrastés de la case 3), joue un rôle essentiel dans la représentation professionnelle du métier de CPE ? C'est en tout cas le pôle, avec celui de la médiation, qui est le plus simplement organisé et qui ne présente ni questionnement comme la zone de conseil (relative à la zone centrale de la représentation de la case 1), ni dichotomie, comme la zone du travail en équipe (relative à la 2<sup>ème</sup> périphérie de la représentation de la case 4), ou la zone de l'autorité (relative à la périphérie de la représentation de la case 2).

De plus, les éléments représentationnels souvent pointés dans cette structuration renvoient à ce que pensent les CPE de la représentation que peuvent avoir les partenaires du métier de CPE. Que cette représentation soit partagée ou opposée, c'est une variable récurrente dans les cinq pôles. Par contre, rares sont les éléments représentationnels faisant référence au contexte (« rpcont »), si ce n'est dans les deux pôles dichotomiques de l'autorité et du travail en équipe. Pouvons-nous avancer l'idée que la représentation du contexte contribue par moment à ébranler deux compétences des CPE (annexe 18), que sont l'autorité (ou le fait de « garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement », compétence C.2), et le « travail dans une équipe pédagogique » (compétence C.8.) ?

**Les tendances attitudinales, fortement liées statistiquement à une classe de pratique (« de la contrainte au malaise ») dans la CHD précédente (chapitre 4 paragraphe 5.e.3) faisant état d'un mal-être, sont ici associées, pour les orientations positives et mitigées, à la notion d'éducation, élément représentationnel de la case 3. La classe négative, quant à elle, est liée au rôle de médiation, élément représentationnel de la case 2. Pouvons-nous avancer l'idée que la représentation du métier et la représentation de soi au travers la situation éducative à laquelle participe le CPE ont une orientation positive ou mitigée dans l'exercice de la fonction éducative du métier de CPE ?**

## SYNTHESE

Ce chapitre basé sur l'analyse des données recueillies nous a permis d'une part de mettre en exergue les éléments consensuels de la représentation professionnelle du métier et d'autre part les tendances représentationnelles, de pratique, et attitudeles différenciées.

Dans un premier temps **l'analyse unidimensionnelle** des trois dimensions d'une représentation (Moscovici, 1961) nous donne à voir le degré de connaissance que les sujets possèdent de l'objet de représentation étudié (*dimension informationnelle*). Les missions du CPE accordent la priorité à l'action orientée vers l'élève, puis se poursuit dans l'organisation d'un service de vie scolaire, et s'ancre enfin dans la communication et le conseil. Puis, *dans la dimension attitudele*, c'est une attitude positive vis-à-vis du métier qui apparaît, nuancée par une attitude plus mitigée à propos de la représentation de soi au travers de la situation éducative à laquelle participe le CPE, notamment dans le travail en lien avec les partenaires et ce que pensent les sujets de la représentation que ces autres ont du métier de CPE. De la *dimension du champ de représentation* émerge un CPE membre d'une équipe, éducateur, conseiller et pilote. Son rôle de médiateur l'éloigne du champ disciplinaire. Plus particulièrement, la *représentation de la tâche*, via la prescription, confirme le rôle d'éducateur du CPE, avec une relation importante aux élèves. La *représentation de ce que les partenaires* pensent du métier de CPE diffère selon les catégories, opposant un rapprochement représentationnel avec le pôle médico-social, et dans une moindre mesure avec les chefs d'établissement, à un éloignement représentationnel avec le pôle d'intendance. Enfin, la *représentation du contexte* décrit un contexte dans lequel le chef d'établissement exerce une certaine contrainte.

A partir de ces éléments généraux, notre approche structurale nous amène vers une analyse prototypique, complétée par le contrôle de la centralité des éléments potentiellement consensuels et une analyse de similitude qui nous a permis d'exprimer **le contenu et la structure** de la représentation professionnelle du métier de CPE.

Notre premier postulat portait sur l'existence d'un cœur de métier, d'une représentation professionnelle consensuelle. En effet, le contenu de la représentation professionnelle du métier de CPE s'organise autour de deux éléments fédérateurs que sont le *conseil et l'écoute*. La fonction éducative, que nous supposions centrale puisque affichée dans le titre même du métier, ne fait pas partie des éléments appartenant à la zone centrale. L'écoute, élément le



plus saillant, apparaît comme la fonction normative, inconditionnelle et fédératrice. Elle est liée d'une part à une activité organisationnelle complexe à l'intérieur de laquelle le rôle de conseiller est, lui, associé au fonctionnement et à la médiation, et d'autre part à une activité actancielle. Qualité intrinsèque au CPE, l'écoute fonde son autorité, s'appuyant sur une approche bienveillante de l'élève. Même s'il est en lien avec les valeurs éducatives, le rôle de conseiller revêt ici un caractère moins structurant que l'écoute, mais plus abouti dans le sens de la réflexion.

Les éléments périphériques sont liés aux caractéristiques de sous-groupes possédant des points de vue, des prises de position « similaires » sur différents éléments participant de la représentation professionnelle de l'objet étudié et au contexte immédiat. Ils font eux référence d'une part à une zone ancrée dans un métier administratif et disciplinaire où le CPE oscille entre urgence et organisation (*case 2: organisateur, médiateur, réactif, autorité et disponibilité*), et une zone plus contrastée marquée par des valeurs éthiques et philosophiques (*case 3 : éducateur, bienveillance, adaptabilité*). La dernière zone périphérique dépeint un CPE polyvalent, un communicant travaillant au sein d'un collectif de travail (*case 4 : polyvalence, communication et équipe*). Cette structure bi-dimensionnelle de la représentation professionnelle du métier de CPE exhibe un rôle évaluatif des éléments périphériques (Moliner, 1996). Il renvoie à des attentes qui sont du côté de l'administratif et du disciplinaire du métier, image d'une réminiscence du surgé (autorité, réactivité, disponibilité), et des attentes qui s'alimentent d'un travail réflexif, en lien avec des compétences nouvelles en terme d'adaptabilité à l'emploi, ancré sur des valeurs éducatives (éducateur, bienveillance, adaptabilité).

Image figée et complexe d'une représentation professionnelle d'un métier de CPE, les prises de position divergentes des CPE mises à jour par les **analyses multidimensionnelles** apportent des nuances représentationnelles, de pratiques ou attitudinales.

Une *première exploration* différencie cinq classes s'opposant aux extrêmes entre une classe décrivant un métier idéal, orienté vers plus de relationnel et moins d'administratif (« bavards »), que ce soit avec les partenaires externes ou internes, et une autre décrivant un métier idéal, orienté vers moins de relationnel et plus d'administratif (« pratico-frustrés »), que ce soit en réunion ou en gestion de discipline. Entre ces deux classes se situent des divergences entre une classe très axée sur la prescription (« protocolaires ») et une autre classe très centrée sur le champ attitudinal et la représentation de soi au travers de la situation éducative à laquelle participe le CPE (« égo\_mitigés »). Reste une classe où riment sérénité et

stabilité (« statiques-apaisés »), qui ne présente ni tension entre un métier réel et un métier idéal, ni opposition avec les partenaires, une certaine forme de « zénitude » professionnelle.

L'attitude présente ici dans la classe des « égo-mitigée » nous rappelle qu'elle est une dimension importante de la représentation sociale. Aussi, nous avons postulé que les prises de position associées à des pratiques diversifiées étaient corrélées à des *tendances attitudinales*. Une classification hiérarchique descendante nous a permis de vérifier qu'il existait à l'endroit des CPE différentes tendances attitudinales, qui pouvaient par ailleurs être orientées positivement, négativement ou de façon neutre.

D'un côté, on retrouve une classe avec un sentiment d'inutilité (« classe négative ») qui ne permet pas au sujet de progresser, dont les attentes des partenaires et la représentation qu'ils se font du métier amènent une contrainte quotidienne et accentuent le décalage entre la représentation propre du métier et le travail réel ou exigé.

D'un autre côté, au contraire (« classe positive »), les réponses indiquent un sentiment d'utilité et de progression, signe de satisfaction au travail, avec à l'inverse, le fait que les partenaires ne soient pas en opposition avec la représentation que les CPE se font de leur métier, rendant l'exercice du métier serein et heureux et en adéquation avec la représentation propre du métier que peuvent se faire les CPE. Le fait d'être en accord ou non avec ce que pensent les autres du métier de CPE renvoie à l'identité que les CPE développent concernant leur propre métier. Ainsi, se profile une identité professionnelle dichotomique négative versus positive, constituée par la mise en relief du rapport à autrui (endogroupe versus exogroupe), ce qui va permettre aux CPE de se rapprocher ou de s'éloigner de certaines populations de partenaires.

Ces deux classes d'attitude rendent compte d'un relationnel soit en tension, soit détendu, alors que la dernière, la « classe mitigée », donne une impression neutre, sans conflit ni relation avec autrui. Cette « classe mitigée » souhaite peut-être se singulariser en refusant tout rapprochement ou conflit avec ses partenaires ?

Prédisposition mentale et évaluative, l'attitude et l'orientation vis-à-vis de l'objet de représentation doit permettre des prises de position par le biais de tendances de pratique diversifiées. Une classification hiérarchique descendante a tout d'abord mis en relief 3 *classes de pratique*.

Tout d'abord, deux classes de pratique en tension abordent un travail idéalisé. L'une le souhaite plus tourné vers l'administratif (« administration idéalisée »), visiblement figée dans

le temps, et laisse entrevoir un métier empreint d'une image ancienne du surgé. Le CPE serait un surveillant en chef, issu d'une représentation sociale du métier, à savoir une personne axée sur la discipline et subordonnée à sa hiérarchie, centré sur l'organisation de son service, idéalisant le côté administratif du métier et fuyant les relations.

L'autre le souhaite plus tourné vers le relationnel (« relationnel rêvé »), et décrit un métier tourné vers autrui, avec moins d'administratif, mais aux prises avec des tensions et une instabilité représentationnelle du métier.

La troisième classe (« prescription assumée ») assume pleinement une pratique ancrée dans la prescription qui permet à cette classe, via la rédaction d'un projet de service, de clarifier les missions et le rôle d'un CPE. Il n'est pas ici question d'une pratique idéalisée, mais bien d'une approche pragmatique du métier, faisant la part belle aux échanges dont les AED<sup>117</sup> sont des interlocuteurs privilégiés.

Loin de pouvoir associer aux tendances de pratique des tendances attitudinales, nous sommes allée plus en détail dans l'analyse de la représentation de la pratique professionnelle. Une nouvelle analyse a différencié 6 classes de pratique. Ici les oppositions sont multiples entre métier idéalisé ou approche plus pragmatique.

Tout d'abord, c'est un métier idéal moins lié aux autres, plus distant, plus centré sur l'administratif et la discipline qui apparaît (« un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel »). L'attitude, peu présente, est néanmoins orientée plutôt positivement, que ce soit vis-à-vis du métier ou de la représentation de soi à travers la situation éducative à laquelle participe le CPE.

A l'inverse, se dessine un métier idéal orienté vers plus de relationnel, spécifiant un décalage entre un métier idéal, la pratique et la représentation de soi en tant que CPE (« un métier en tension : une aspiration à plus de relationnel »). L'attitude vis-à-vis de la représentation de soi est alors mitigée au travers de la situation éducative à laquelle participe le CPE.

Au milieu, c'est un métier idéal qui voit le jour, en adéquation entre le travail rêvé et le travail réel, dont ni la pratique ni la représentation n'ont évolué, mais qui apparaît légitime (« une adéquation entre travail idéal et travail réel »). Sans conflit à la hiérarchie, caractérisée par un côté masculin, c'est une classe de pratique qui apparaît apaisée.

---

<sup>117</sup> AED : Assistants d'Education.

Les tendances attitudinales amènent à un métier plus inscrit dans la prescription. Avec « une pratique mitigée », c'est un métier où les raisons de la rédaction d'un projet de service semblent neutres. Idéalement axée sur moins d'administratif et de disciplinaire, exerçant plutôt en lycée, l'activité est souhaitée plus tournée vers les autres.

L'avant-dernière classe se centre aussi sur la prescription avec une pratique réflexive, initiant la rédaction d'un projet de service (« un métier en réflexion »). Le métier idéal est voulu avec plus de relationnel, avec une attitude positive vis-à-vis de la représentation de soi au travers du métier de CPE. Cette classe est corrélée aux éléments représentationnels de la case 3, à savoir « éducateur », « bienveillance » et « adaptabilité ».

Enfin, les tendances de pratique opposent un métier plus ou moins en correspondance avec la pratique, mais dont la pratique est idéalisée à un métier non idéalisé dont la pratique est subie et contrainte (« de la contrainte au malaise »). C'est un métier qui n'est ni dans le conseil, ni dans le travail éducatif ou pédagogique auprès des élèves, ni dans un rôle de pilotage qui est dépeint: un métier « fourre-tout » en quelque sorte. Les éléments représentationnels confirment cette tendance de pratique et renvoient à une représentation remise en cause et non partagée avec les partenaires. Les tendances attitudinales associées font état d'un mal-être, d'un sentiment d'inefficacité, d'une stagnation. Elles dénotent une orientation négative à propos d'un métier décrit comme impuissant, déplaisant, passif et figé. Par ailleurs, elles correspondent à une orientation négative vis-à-vis du métier ou à propos de la représentation de soi. Cette tendance de pratique est liée statistiquement avec une tendance attitudinale, mais cette liaison se fait dans le cas d'une pratique subie, non consentie et opposée à la représentation du métier.

L'analyse de similitude finale complète ce dernier rapprochement avec l'attitude, en nous renseignant sur toutes les liaisons associatives que les sujets ont pu effectuer entre les tendances de pratique, les éléments représentationnels ou attitudinaux. Si elle apporte des éléments supplémentaires dans notre approche structurale de la représentation du métier de CPE, elle soulève aussi d'autres questions.

Le pôle qui concentre le plus de corrélation entre tous les éléments est le pôle « éduquer ». C'est celui qui est le mieux structuré et le plus riche en association. L'éducation, qui n'est pas une notion appartenant à la zone centrale de la représentation professionnelle contrairement à l'hypothèse que nous avons émise (elle appartient à la case 3 des éléments contrastés), apparaît ici primordiale dans cette organisation associative. Avec celui de la médiation qui nous semble central dans cette représentation factorielle, c'est le pôle le plus

simplement organisé et qui ne laisse aucune place à des hésitations d'interprétation, comme la zone du conseil qui questionne (relative à la zone centrale de la représentation de la case 1), ou comme la zone du travail en équipe (relative à la 2<sup>ème</sup> périphérie de la représentation de la case 4), ou la zone de l'autorité (relative à la périphérie de la représentation de la case 2) qui sont dichotomiques.

Par ailleurs, les éléments représentationnels récurrents renvoient à ce que pensent les CPE de la représentation que peuvent avoir les partenaires du métier de CPE. Par ailleurs, rares sont les éléments représentationnels faisant référence au contexte en tant que tel (« rpcont »), si ce n'est dans les deux pôles dichotomiques de l'autorité et du travail en équipe. Les tendances attitudinales, fortement liées statistiquement à une classe de pratique précédemment (« de la contrainte au malaise ») sont ici associées avec une orientation positive et mitigée à la notion d'éducation, élément représentationnel de la case 3. L'attitude négative, quant à elle, est liée au rôle de médiation, élément représentationnel de la case 2.

Pouvons-nous avancer l'idée que la périphérie professionnelle (relative aux éléments contrastés de la case 3) au travers de la fonction éducative joue ici le rôle essentiel dans la représentation professionnelle du métier de CPE ? Notre dernier chapitre, qui va revenir sur ces résultats en regard de notre première partie, tentera de conclure ce travail de recherche qui demandera vraisemblablement à être complété pour pouvoir rendre compte de toute la complexité qu'un métier de l'humain requiert.

## **CHAPITRE 5 :**

### **Discussion: CPE, un métier en tensions ?**

Ce dernier chapitre va nous amener à conclure ce travail descriptif qui portait une visée compréhensive de la pensée professionnelle des CPE via l'étude des représentations professionnelles du métier. Cette conclusion n'en sera pas véritablement une car elle nous suggérera d'autres pistes de réflexion que nous mènerons par la suite. Dans un premier temps, nous reviendrons ici sur la démarche et les résultats que notre recherche nous a permis d'obtenir, tout en ayant un regard critique quant aux limites de notre recherche. Cette synthèse nous conduira, dans un second temps, à discuter ces résultats au regard de notre premier et second chapitre, et à proposer une modélisation de la pensée professionnelle de ce corps de métier.

Le métier de CPE est un champ professionnel encore peu investi par la recherche (Condette, 2014). Considéré comme un métier de « l'entre-deux » (Favreau, 2010), entre un pôle administratif et pédagogique, d'une fonction de conseiller technique à une fonction d'écoute, d'un métier historiquement disciplinaire à un métier s'ouvrant sur de nouvelles compétences actuelles, un positionnement d'interface rendant l'identité professionnelle confuse ou diffuse, ce travail de recherche a été pensé pour apporter plus d'informations sur ce métier via ceux qui l'exercent. L'ancrage dans une discipline telle que celle de la psychologie sociale, discipline contributive aux Sciences de l'Education, retranscrit cette volonté de nous positionner dans une approche alliant l'individu et la société, ici le professionnel et son contexte de travail, dans une lecture ternaire (Ego-Alter-Objet) des faits et des relations (Moscovici, 1984). Nous avons alors cherché à savoir quelles représentations professionnelles portaient ce métier de l'humain et de la communication ; quels en étaient les éléments inconditionnels, normatifs, et les éléments singuliers, différenciés.

## **1. Quelle approche pour quels résultats ?**

La compréhension de toute représentation sociale repose sur une approche pluri-méthodologique (Abric, 2003a). Aussi, dans le cadre de notre approche triangulée tant au niveau du recueil de données que de leur traitement (Apostolidis, 2003), nous avons souhaité allier la complémentarité de l'approche structurale et celle de l'approche socio-dynamique, tant pour travailler sur les composantes d'une représentation sociale, à savoir son contenu, ses éléments centraux et sa structure, que pour mettre en exergue des prises de position diversifiées (Doise, 1990).

### **1.a. Un cadre épistémologique, théorique et méthodologique : à quelles questions souhaitons-nous répondre ?**

Un travail de distanciation en tant que professionnelle a été en premier lieu nécessaire pour que notre connaissance de l'intérieur nous aide dans notre analyse extériorisée, pour que ce savoir professionnel impliqué serve l'objectivité du chercheur, l'implication étant un mode particulier de connaissance (Mias, 2014a). Puis, nous avons pensé notre démarche dans un but de production de modèles d'intelligibilité de la réalité (Paquay, 2010), ici la réalité d'une pensée professionnelle que l'approche socio-historique du métier de CPE a positionnée dans son construit social. Le social intervient dans la construction et la re-présentation d'un environnement à trois dimensions, informationnelles, attitudinales, et champ de représentation (Moscovici, 1961), environnement étrange que le sujet social cherche à rendre familier par l'élaboration de représentations sociales (Moscovici, 2013). Inscrites dans la communication et le contexte discursif (Abric, 1994) dans lequel elles sont partagées, les représentations sociales s'élaborent par la sélection d'informations décontextualisées qui forment le noyau figuratif, c'est le processus d'objectivation (Moscovici, 1961). Les représentations sociales s'enracinent alors dans un déjà là pensé (Jodelet, 1989), donnant une signification (Trinquier, 2011) aux éléments représentationnels qui deviennent des instruments d'interprétation et d'intégration de la nouveauté, c'est le processus d'ancrage. Le rapport dialogique des deux processus conditionne le rapport aux conduites.

Notre objet de recherche est un objet professionnel et c'est vers les représentations professionnelles que nous nous sommes orientée en tant qu'elles sont des représentations sociales produites par des acteurs professionnels à propos de leur activité (Bataille, 2000). Leur contenu est à la fois descriptif, prescriptif, évaluatif et conditionnel (Piasser, 2014), permettant aux représentations professionnelles d'assurer une fonction cognitive, d'orientation et de justification des conduites, une fonction identitaire et de communication (Piasser, 1999). Cette fonction identitaire renvoie à la construction d'une identité professionnelle, au travers d'une de ses composantes : la représentation de soi. Cette construction identitaire se fait dans un rapport à autrui spécifiant alors l'appartenance ou la différenciation à un groupe, endogroupe versus exogroupe (Deschamps & Moliner, 2008). Ce sont donc les représentations professionnelles qui ont été interrogées ici : parmi elles, les représentations de soi, d'autrui, du contexte et de la tâche, représentations particulièrement activées en situation (Abric, 1994), ainsi que les représentations portant sur les pratiques



professionnelles, ces dernières étant des manières habituelles d'agir récurrentes en réponse aux fluctuations des éléments du contexte situationnel (Trinquier, 2014).

Aussi un *premier postulat* portait sur l'existence d'un cœur de métier, une représentation professionnelle consensuelle du métier avec des éléments centraux, fédérant et guidant ce métier de CPE. Une analyse prototypique de l'évocation libre et hiérarchisée (Vergès, 1992), via un questionnaire comportant des questions ouvertes et fermées, a fait émerger le contenu et les éléments centraux de la représentation professionnelle du métier, validés par un test de centralité (Test d'Indépendance au Contexte, Lo Monaco & al., 2008). L'organisation de ce contenu a été révélée par une analyse de similitude reposant sur l'idée de proximité des items traités de la même manière par les sujets (Doise & al., 1992).

Un *deuxième postulat* portait sur l'association de certaines prises de position à des pratiques divergentes, mettant en exergue des tendances représentationnelles, en lien avec le système périphérique. Des analyses multidimensionnelles<sup>118</sup> de type CHD<sup>119</sup>, AFC<sup>120</sup> et des analyses de similitude ont permis de mettre au jour différents groupes professionnels de représentation de pratique, via des classes de prises de position différenciées.

Un *troisième postulat* portait sur la liaison de ces prises de position, associées à des pratiques diversifiées, à des tendances attitudinales dont les analyses par CHD devaient en montrer la corrélation.

### **1.b. Quels résultats ?**

Nous avons émis l'hypothèse de l'existence d'éléments représentationnels centraux, normatifs qui pouvaient traduire deux fonctions au moins du métier de CPE contenues dans son titre, celle de conseil et celle éducative (H1.a<sup>121</sup>). Nos résultats nous montrent que le contenu de la représentation professionnelle du métier de CPE comporte effectivement des

---

<sup>118</sup> Analyses traitées grâce au logiciel IRaMuTEeQ conçu par P. Ratinaud.

<sup>119</sup> CHD : Classification Hiérarchique Descendante.

<sup>120</sup> AFC : Analyse Factorielle des Correspondances.

<sup>121</sup> H.1.a : Il faut lire Hypothèse 1, a (voir chapitre 3, paragraphe 3.d. pour le détail des 3 postulats et hypothèses).

éléments centraux, à savoir **l'écoute et le conseil**, éléments validés par ailleurs via le TIC<sup>122</sup>. La fonction éducative ne fait pas partie des éléments centraux mais des éléments périphériques.

➤ *Notre hypothèse H1.a est donc partiellement confirmée.*

Par ailleurs, les éléments représentationnels en périphérie renvoient d'une part à une représentation administrative et disciplinaire du métier mêlée à l'urgence, et d'autre part, à une représentation éthique et réflexive du métier avec des éléments contrastés. Ces éléments centraux et périphériques étaient hypothétiquement structurés et organisés entre eux, les éléments centraux fédérant les autres éléments représentationnels (H1.b). Cette représentation professionnelle est effectivement structurée autour de l'écoute qui apparaît comme un élément inconditionnel de cette représentation. L'écoute se manifeste comme la dimension normative dans ce pôle central d'un système bi-dimensionnel (Moliner, 1996), fédérant un pôle périphérique renvoyant à la praticité, à l'action instantanée, et un pôle périphérique réflexif permettant un travail d'organisation en lien avec la fonction de conseil du CPE.

➤ *Notre hypothèse H1.b est confirmée.*

Ces tendances représentationnelles périphériques s'inscrivent dans des pratiques professionnelles diversifiées et contextualisées, en lien avec des prises de position divergentes. Avant de les mettre au jour, nous avons exploré via une première analyse multidimensionnelle de type CHD toutes ces prises de position différenciées. Ainsi, nos résultats amènent en premier lieu une partition en cinq classes dans lesquelles les prises de position fluctuent entre une idéalisation d'un métier en tension (soit trop, ou pas assez, en lien avec autrui ou avec le travail administratif), un métier prescrit et défini dans un cadre de travail pour autrui, une représentation de soi au travers de la situation professionnelle d'un métier apaisé et stable, renvoyant ainsi fortement à la dimension attitudinale qui apparaît plutôt mitigée.

Nous pensions justement que différentes tendances attitudinales existaient à l'endroit du métier de CPE, traduisant des évaluations positives, négatives ou mitigées de ce métier (H.3.a), puisque l'attitude participe des prises de position. Une seconde analyse

---

<sup>122</sup> TIC : Test d'Indépendance au Contexte (Lo Monaco & al., 2008).

multidimensionnelle de type CHD <sup>123</sup> a fait apparaître un triptyque des tendances attitudinales pointant différentes orientations (négatives versus positives et mitigées), abordant une représentation utilitariste du métier (utile versus inutile) ou une représentation de soi en conflit (bien-être versus mal-être, adéquation avec sa propre représentation du métier versus décalage). Par ailleurs, ce que pensent les CPE de la représentation des autres à propos du métier de CPE apporte soit un sentiment positif et serein dans l'exercice, soit un sentiment négatif de contrainte, une tension entre endogroupe versus exogroupe. A l'opposé, une attitude mitigée dénote des prises de position neutres, sans conflit ni tension, une attitude singulière.

➤ *Notre hypothèse H3.a est vérifiée.*

Nous pensons que ces prises de position pouvaient être associées à des pratiques divergentes, et nous avons émis l'hypothèse qu'à propos du métier de CPE il existait des tendances de pratique diversifiées (H2.a). Nous supposons pouvoir leur associer des éléments représentationnels et contextuels spécifiques (H.2.b), mais aussi qu'à chaque tendance de pratique était liée une tendance attitudinale (H3.b). Une troisième analyse multidimensionnelle, type CHD et AFC, a différencié trois classes de pratique. Tout d'abord, c'est la représentation d'une pratique administrative et disciplinaire idéalisée, centrée sur l'organisation du service de vie scolaire renvoyant à une représentation du métier figé dans le temps qui apparaît. Elle s'oppose à une représentation de la pratique en lien avec la prescription et les attentes institutionnelles, renvoyant à une représentation du métier où se profilent des tensions entre un métier idéal et un métier réel, et à une représentation de la pratique en tension qui idéalise un métier plus en relation avec autrui.

➤ *Notre hypothèse H2.a est confirmée.*

Par contre, cette analyse ne répondant pas complètement à nos autres hypothèses, les dernières analyses multidimensionnelles supplémentaires, de type CHD et AFC, nous ont permis de différencier plus encore ces tendances de pratique en six classes et de mettre à l'épreuve nos dernières hypothèses. Cette nouvelle partition a distribué les prises de position et exprimé de nombreuses oppositions : entre une représentation de la pratique renvoyant à un métier idéalisé et en tension (relationnel versus administratif) et une représentation de la pratique renvoyant à un métier en lien avec la prescription (engagé versus mitigé), ou une

---

<sup>123</sup> A partir des variables d'attitude en variables actives.

représentation de la pratique renvoyant à un métier contraint (idéalisé versus non idéalisé). C'est avec cette seule classe de pratique, contrainte et subie, qu'une tendance attitudinale négative est en lien statistiquement.

➤ *Notre hypothèse H3.b est partiellement confirmée.*

Par ailleurs, des éléments représentationnels sont corrélés à ces six tendances de pratique et les éléments représentationnels contextuels sont corrélés à trois tendances de pratique. Ils font notamment référence à ce que les CPE pensent de la représentation que les autres ont du métier de CPE par rapport à la leur (représentation identique versus représentation opposée). Par contre, les caractéristiques formelles sont peu nombreuses et peu informantes pour décrire les sujets se rapprochant des différentes tendances de pratique. Cette analyse nous permet d'associer à chaque tendance de pratique quelques éléments représentationnels et contextuels spécifiques, et d'associer statistiquement une seule tendance de pratique (« métier en réflexion ») à des éléments représentationnels périphériques issus de l'évocation hiérarchisée (« evoc\_3 »).

➤ *Notre hypothèse H2.b est confirmée.*

Nous avons supposé que ces éléments représentationnels et contextuels correspondant à chaque tendance de pratique participaient de la périphérie de la représentation professionnelle (H.2.c). Aussi une analyse de similitude a clos cette recherche mettant en exergue les éléments centraux (conseiller et écoute) liés à une fonction de médiation, elle-même rattachée à une zone éducative importante. Ce pôle éducatif fourmille de liens avec des éléments représentationnels périphériques, de liens avec des tendances de pratique et avec des tendances attitudinales. Ici, quatre tendances de pratique sont reliées à la fonction d'éducateur, élément périphérique de la case 3, signe qu'un nombre important de sujets ont traité ces données de la même manière.

➤ *Notre hypothèse H2.c est partiellement confirmée.*

## **2. Discussion**

### **2.a. Quels apports à la connaissance du métier de CPE, quelle(s) représentation(s) professionnelle(s) ?**

Le métier de CPE, métier de l'humain, présente bien un cœur de métier qui insuffle au corps une respiration. Contrairement à Roussel<sup>124</sup> (2004), nous avons pu dégager les éléments consensuels de cette représentation professionnelle et les éléments périphériques. Cette structure<sup>125</sup> nous aide, dans une visée compréhensive, à mieux expliciter cet objet de représentation polymorphe qu'est le métier de CPE. Ces résultats nous éclairent quant à la représentation professionnelle du métier elle-même, et les apports sur cet objet de représentation de notre première partie. Ils nous aident aussi à la compréhension de la pratique professionnelle, appréhendée dans le champ de représentation, et inférée à partir des discours (réponses) des sujets à son propos, en ce sens qu'elle est orientée et guidée via des grilles de références constituées par les représentations professionnelles (Piaser, 2014a).

#### **2.a.1. Un métier résolument de l'humain : quel cœur pour quel corps ?**

Nous pensons tout d'abord qu'au travers de son acronyme acquis en 1970<sup>126</sup>, le titre cadrerait la fonction autour de deux notions centrales que pouvaient être celle de conseil et celle éducative. Cette dernière, étonnamment, n'est pas un élément inconditionnel. Par contre, les éléments mis au jour confirment ici, 23 ans après l'enquête de Caré<sup>127</sup> (1994), le rôle central et immuable de l'écoute dans cette représentation<sup>128</sup>. Élément normatif et organisateur (Abric, 1994), qualité requise, disposition empathique s'appuyant sur une approche bienveillante, l'écoute permet aux CPE d'alimenter la sphère organisationnelle (« organisateur ») et actancielle (« réactif »). C'est elle qui libère la parole des élèves et fait la richesse du métier

---

<sup>124</sup> Mais qui a mis en exergue l'existence d'une zone muette dans le cadre des représentations professionnelles des CPE.

<sup>125</sup> Issue de l'évocation hiérarchisée.

<sup>126</sup> Le décret du 12 Août 1970 crée deux corps, celui de conseiller d'éducation et de conseiller principal d'éducation (annexe 3).

<sup>127</sup> Pour rappel, dans cette enquête de C. Caré, les CPE devaient donner trois verbes caractérisant la fonction, le verbe écouter est premier, suivi par réfléchir, penser, comprendre et faire.

<sup>128</sup> Figure 11 de l'analyse de similitude sur l'évocation hiérarchisée.

de CPE dans ces « face à face » (Cadet & al., 2007a). Elle permet d'analyser les situations pour comprendre, réfléchir et agir (Caré, 1994). C'est sur cette base que le CPE devient un praticien, dans le sens de celui qui agit et réagit, et un être réflexif, dans le sens de celui qui pense et organise son travail : l'écoute en est le lien embryonnaire, un savoir professionnel identifié, un invariant.

Si pour Bataille (2002) les éléments centraux hautement symboliques ne sont pas générateurs de sens mais récepteurs de sens du fait de leur polysémie, alors le conseil, acronyme du titre CPE, élément important de la représentation institutionnelle (RI)<sup>129</sup> et élément central de la représentation professionnelle du métier, semble être hautement symbolique et non générateur de sens. Fonction affichée par l'institution, elle est chez les CPE un élément directement accessible de leur représentation, imprégnée par la représentation institutionnelle qui s'ancre dans celle-ci.

Les éléments principaux qui pouvaient composer la RP ont été testés via le TIC. Arguant qu'ils caractérisaient, ou pas, un CPE de façon absolue et décontextualisée, les sujets ont pu prendre position vis-à-vis d'eux, créant des liaisons associatives<sup>130</sup>. L'organisation globale de la représentation professionnelle du métier de CPE met au jour deux principes importants structurant ses ramifications. Tout d'abord, c'est la fonction d' « éducateur » (case 3), élément représentationnel périphérique, qui est lié aux tendances attitudinales et aux tendances de pratique. D'autre part, le second principe organisateur renvoie à la fonction de « médiation » (case 2), élément représentationnel périphérique ; à travers cette fonction s'exercent l'écoute et le conseil, éléments centraux<sup>131</sup>. Ce sont bien ici les éléments périphériques, concrets et contextualisés, qui donnent sens aux éléments centraux (Bataille, 2002), notamment le conseil considéré comme polysémique. Ces schèmes conditionnels (éducateur et médiation), appartenant aux deux zones périphériques<sup>132</sup>, donnent des informations contradictoires (Vergès, 1994) et apportent une grille de lecture spécifique aux acteurs qui amènent des prises de position différenciées (Flament, 1989). Ils s'opposent dans

---

<sup>129</sup> Le terme conseiller (à l'exception du titre de la fonction) est cité dix fois dans la circulaire du 10 août 2015, le terme écoute est cité une fois (annexe 20). Dans le protocole de mai 2010, ils sont respectivement cités six fois (à l'exception du titre de la fonction) et une fois (annexe 15).

<sup>130</sup> Analyse de similitude finale.

<sup>131</sup> L'analyse de similitude sur l'évocation hiérarchisée montrait un pôle central de l'écoute en lien avec deux pôles, d'un côté « réactif » (case 2) et de l'autre « organisateur » (case 2).

<sup>132</sup> Issues de l'analyse prototypique.

des ancrages différents, l'un cognitif (case 3) et l'autre pragmatique (case 2), et résonnent dans deux dimensions d'un espace-temps discordantes.

D'un côté on retrouve la médiation qui appartient à une zone fonctionnelle (case 2) où le temps est celui des urgences. Il s'agit pour les CPE de trouver des solutions entre les différents protagonistes, de gérer et de permettre la résolution de conflits. C'est le domaine de l'action (Condette, 2013), de la disponibilité qui oblige à acquérir « l'intelligence de l'imprévisible » (Caré, 1994). Dans cette visée pragmatique, le CPE va adapter sa pratique pour agir sur le réel (Barthélémy, 2004a), pour être réactif. Il est ici le gentil organisateur, l'administratif que les professeurs sollicitent dans le cadre d'un partenariat (Barthélémy, 2004a). Mais si c'est une dimension instrumentale du métier qui est avancée par les CPE eux-mêmes, qui estiment que le fonctionnement fait partie des priorités de leur action chez Barthélémy (2015), c'est une position dichotomique affichée ici. D'un côté les tâches administratives font partie des éléments du métier que les CPE souhaitent voir disparaître, d'un autre côté certaines prises de position s'ancrent alors dans cette approche pragmatique, aspirant à faire plus d'administratif<sup>133</sup>.

L'autorité, quant à elle, poursuit le CPE notamment dans les représentations des autres (Condette, 2013). Il perdure ainsi déguisé tel un garde-chiourme ayant jeté l'habit du surgé, mais pas sa fonction de maintien de la paix sociale (Barthélémy, 2004). L'autorité qui fait partie, tout comme les tâches administratives, des aspects du métier que les CPE souhaitent voir disparaître, est revendiquée par certaines prises de position tendant vers une pratique plus axée sur la discipline<sup>134</sup>. Pourtant, l'autorité, si elle est en lien avec l'écoute, peut permettre au CPE de trouver une juste mesure entre la posture de cadrage et la posture d'écoute, et lui éviter d'être juste « un technicien de la loi » (Rémy & al., 2002). Cette oscillation entre les deux postures reste néanmoins source d'incompréhension des partenaires (Auvray, 2015).

De l'autre côté, en périphérie de la case 3, le pôle éducatif interpelle. Notion étonnamment non centrale, conditionnelle, elle structure pourtant une partie des éléments attitudinaux et représentationnels participant de la représentation du métier. Elle nous entraîne vers un cadre spatio-temporel autre, vers un arrêt de l'activité pour mieux la penser et adapter sa pratique aux besoins. Cette adaptabilité constante au contexte et aux besoins des élèves

---

<sup>133</sup> C'est le cas notamment de la classe 1 « un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel » dans la CHD en six classes de pratique.

<sup>134</sup> Idem pour la classe 1.

(Condette, 2014), à l'environnement évolutif et flexible d'un métier en pleine mutation (Barthélémy, 2014), renvoie au processus de « professionnalisation-efficacité » (Wittorski, 2015) attendu au niveau de l'institution, mais peut tout aussi bien prendre appui sur l'engagement des CPE dans « un travail de rétrospection par rapport à l'action » pour proposer, voire formaliser par écrit via un projet de service<sup>135</sup>, de nouvelles pratiques (Wittorski, 2008). On voit aussi que ce travail d'écriture suscite ici des prises de position divergentes via la représentation de la pratique<sup>136</sup>. La nécessité de devenir un praticien réflexif (Piot, 2015), en fondant son approche sur un temps d'analyse, oblige à une mise à distance du quotidien pour accéder à une « réflexion anticipatrice » (Wittorski, 2008). C'est justement ce temps de cette mise à distance qui peut faire défaut, car ce temps nécessaire est controversé et incompris des autres qui n'ont pas la même représentation du métier que les CPE, tels les enseignants<sup>137</sup> avec qui les CPE restent dans un état invétéré d'incompréhension (Caré, 1994). Le fait d'écrire sur sa pratique, permet à la fois recul pour soi, et changement du regard chez l'autre grâce à la lisibilité et légitimité apportées par cette écriture (Cadet & al., 2007a). Ce travail réflexif via le verbe « réfléchir » est d'ailleurs chez Caré étranglé entre les verbes d'action (« faire », « agir », « organiser »...), il atteste ainsi que « la réflexion demande du temps et du recul » (Caré, 1994), qu'elle est un processus par lequel se construit le métier (Cadet & al., 2007a). La classe de « métier en réflexion » est ici ancrée dans ce processus et actionne des schèmes périphériques cognitifs. Si effectivement une conception cognitive du métier est souhaitable, elle est dépendante d'une activité pragmatique (Politanski & Tribby, 2007).

Le cœur de métier de CPE tentaculaire dévoile des tensions que les prises de position différenciées retranscrivent. Les groupes se focalisent sur certains éléments et en négligent d'autres (Clémence, 2003), et ainsi se singularisent en acceptant ou refusant une place spécifique dans un espace social (endogroupe versus exogroupe) (Deschamps & Moliner, 2008), mais d'une façon générale les CPE placent l'élève au centre des préoccupations et les rapports aux autres apparaissent sensibles dans ce « métier de l'humain ».

---

<sup>135</sup> La moitié des répondants ayant rédigé un projet de service l'a fait à son initiative (annexe 31).

<sup>136</sup> Rédigé par les 2/3 du corpus (annexe 31), le projet de service est fortement saillant dans 2 des six classes de pratique (annexe 43). Mais près de 60% du corpus souhaite idéalement consacrer plus de temps à l'analyse du service (annexe 28). Par ailleurs, les raisons de sa rédaction amènent des prises de position divergentes (positionnement en chef de service, clarifier le rôle d'un CPE auprès de différents partenaires, répondre aux attentes institutionnelles).

<sup>137</sup> Annexe 32.



## 2.a.2. Un métier de l'interaction en tension(s)

### ➤ **Contexte/autrui, endogroupe versus exogroupe**

« Interface » aux confluent de logiques différentes entre familles, élèves et établissement (Rémy & al., 2002), le métier de CPE renvoie à une multitude de tensions. Nous pensions en premier lieu la représentation professionnelle contextualisée par des variables formelles, en tension avec son environnement immédiat, et ce d'autant plus que le rôle joué par le contexte a été mis en exergue chez plusieurs auteurs (Condette, 2014, Cadet & al., 2007a, Bardy & Viguié, 1999). Or, dans notre recherche, cela est bien relatif. L'attitude face au métier et vis-à-vis de soi est effectivement corrélée à certains critères (établissement, niveau de diplomation, expérience d'établissements variée). Si l'attitude négative est en lien avec l'exercice en collège, peut-être du fait d'un déficit de reconnaissance et d'une plus faible identification de la fonction dans ce type de structure (Cadet & al., 2007a), l'effet établissement par ailleurs n'est pas confirmé dans notre recherche à propos des représentations professionnelles du métier de CPE, notamment les représentations de la pratique. Le contexte structurel d'exercice, les caractéristiques individuelles ne pèsent pas dans le champ professionnel des CPE. Si pour Barthélémy (2004a) le contexte impacte les pratiques de CPE, si pour Cadet & al. (2007a), tout comme Bardy & Viguié (1999), les relations aux autres dépendent des aspects structurels des établissements, notre recherche ne dévoile qu'un impact de la représentation de ce contexte, essentiellement liée aux représentations des partenaires à propos du métier de CPE. Plus que des déterminismes sociaux (sexe, âge) ou structurels (type d'établissement fréquenté), les représentations des autres, selon les catégories, font écho aux représentations professionnelles des CPE laissant se profiler des alliances de travail possibles ou oppositions (endogroupe versus exogroupe). Les tensions les plus vives se créent par rapport à ce que les CPE pensent la représentation de leur métier non partagée par le personnel d'intendance. Les partenariats de travail à créer avec les partenaires du secteur « santé-social » fondés sur une connaissance mutuelle des territoires (Auvray, 2015) semblent ici ne pas poser de soucis, tant les CPE estiment qu'ils partagent avec ces partenaires une représentation commune du métier de CPE. Mais qu'en est-il des autres ?

Si la relation au chef d'établissement est largement tributaire de la marge de manœuvre qu'il accorde au CPE (Condette, 2014), et si de la place assignée au CPE par le chef d'établissement dépend la qualité du lien entre les deux (Auvray, 2015), alors nous pouvons

confirmer que la contrainte du chef d'établissement sur le CPE existe bien<sup>138</sup>. Elle est notamment visible dans une représentation de la pratique qui laisse place à un malaise<sup>139</sup>. Cette relative incompréhension<sup>140</sup> entre ces deux collaborateurs de travail permet-elle alors au CPE d'exercer pleinement ses missions, notamment celle, centrale et attendue par l'institution, de conseiller, en la légitimant de plus auprès du chef d'établissement ? Ce rôle de « conseiller » recouvre vraisemblablement une réalité institutionnelle, mais qu'en est-il dans les faits<sup>141</sup> ?

➤ **Idéal versus réel, administratif versus relationnel, quelle place pour l'attitude ?**

Si les logiques professionnelles des uns et des autres sont dans les établissements souvent en tension (Auvray, 2015), notre recherche pointe des tensions entre un métier idéalisé, rêvé, souhaité et un métier réel, exercé, parfois subi. Les différentes prises de position à propos de la représentation de la pratique témoignent de cette tension, opposées sur un premier facteur abordant l'idéalisation du métier. Le métier idéalisé<sup>142</sup>, même s'il pointe des envies de faire autrement, contribue à l'intérêt même d'exercer. Le métier non idéalisé<sup>143</sup> dévoile une pratique mortifère du métier que le mal-être et la piètre estime de soi coiffent d'une calotte bien sombre.

Si l'idéal vers lequel tendent les CPE est un métier moins accés sur la discipline (DEPP, 2013), les tensions mises au jour dans notre recherche pointent une opposition humaniste et organisationnelle, un idéal tourné plus ou moins vers autrui et un idéal plus ou moins aux prises avec les tâches administratives et disciplinaires. Ce souhait idéalement orienté vers la relation à l'autre<sup>144</sup> confirme que le métier de CPE est bien un métier de l'humain. On voit

---

<sup>138</sup> Plus de la moitié du corpus s'estime être un peu, voire beaucoup contraint par leur chef d'établissement (annexe 32).

<sup>139</sup> Classe 6 : « de la contrainte au malaise ».

<sup>140</sup> La moitié du corpus estime que la représentation à propos du métier de CPE est partagée avec leur chef d'établissement, quant 43% sont mitigés (annexe 32).

<sup>141</sup> Aucune corrélation n'est significative entre les variables renvoyant à cette notion de conseil et les différentes prises de position, par ailleurs la variable affirmant que le CPE est le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative (afcons\_1) est présente uniquement dans la classe 5 « métier en réflexion ». Sa négation (afcons\_3) est présente dans la classe 6 « de la contrainte au malaise ».

<sup>142</sup> Dans 5 des 6 classes de la CHD en six classes de pratique.

<sup>143</sup> Dans 1 des 6 classes de la CHD en six classes de pratique.

<sup>144</sup> Pour 3 des 6 classes de la CHD en six classes de pratique.

tendre ici une des oppositions fondamentales du métier de CPE, une tension pointée via les prises de position relatives à la pratique entre un métier fondé sur une approche humaniste et un métier fondé sur une approche organisationnelle.

Les représentations sociales sont des ensembles organisés d'opinions, d'attitudes, d'informations (Abric, 1989), dont la dimension attitudinale est considérée comme une de ses dimensions fondamentales (Moscovici, 1961). Puisque les représentations professionnelles sont des représentations sociales spécifiques à un contexte et des groupes professionnels, nous nous attendions à ce que l'attitude comme dimension évaluative soit présente dans les tendances de pratique. « Les jugements de valeur sur l'objet, les connotations attribuées à celui-ci via la variable intermédiaire d'attitude jouent un rôle important dans l'orientation des conduites » (Trinquier, 2011). Elle indique les prises de position. Or dans notre recherche si nous avons mis au jour des tendances attitudinales positives, négatives et mitigées à l'endroit du métier de CPE, nous n'avons pas pu les lier statistiquement aux tendances attitudinales, à l'exception d'une classe de pratique « de la contrainte au malaise ». L'attitude négative rend compte ici de prises de position exclusives, réfutant les différentes fonctions du métier de CPE et exprimant tout ce qu'il ne fait pas. L'attitude ici, dans sa fonction de maintenance du soi, qui permet notamment au sujet de préserver son soi ou d'obtenir l'approbation des autres (Alexandre, 1996), en est en lien essentiellement avec une classe de représentation de la pratique contrainte. L'estime de soi qui transparaît alors à propos de cette tendance de pratique présente une orientation fortement négative. Il semble par ailleurs que les représentations professionnelles du métier de CPE soient peu porteuses d'attitude.

### ➤ **Division du travail éducatif, place du pédagogique**

D'un point de vue professionnel, la division des tâches représente un enjeu, porteur de logiques professionnelles (versus logiques institutionnelles) : celui de l'efficacité et du sens que le groupe donne à l'activité (Frétigné, 2015). Mais la division du travail éducatif ici partitionne le noble pédagogique et l'ingrat éducatif (Tardif & Levasseur, 2010). Pourtant, le pédagogique, inscrit dans les missions, est à peine effleuré ici, comme pour Belin (2007) il ne va pas de soi. Si la circulaire de 2015 mentionne comme objectif aux CPE de travailler à la « réussite scolaire » des élèves, si l'entrée en pédagogie pour les CPE s'officialise en 1989, trente ans plus tard elle n'est toujours pas effective. Entre les attentes d'ordre disciplinaire et organisationnelle, et les valeurs réflexives et éducatives, le pédagogique ne trouve pas sa place. Par ailleurs, si le rôle pédagogique du CPE n'est pas reconnu par certains chefs d'établissement et enseignants, voire même des élèves, qui estiment que la participation du

CPE en la matière est réduite, contrairement aux intéressés qui déclarent s’y investir (Barthélémy, 2007), notre recherche met en avant un désinvestissement des CPE eux-mêmes du champ pédagogique et de l’évaluation<sup>145</sup>. En manque de légitimité dans ce domaine, ce personnel étant plutôt sensibilisé aux questions éducatives, ou en manque de temps pour s’en préoccuper, comme détourné de ce rôle par d’autres injonctions (Baluteau, 2009), les CPE s’approprient peu cette compétence<sup>146</sup>. La note de vie scolaire qui a, en son temps, fait couler beaucoup d’encre, est ici réfutée par les répondants, voyant sans doute dans sa disparition post-enquête un soulagement.

### ➤ **Prescription versus liberté, orthodoxie versus hétérodoxie**

« L’imprécision voulue - affichée dans sa rédaction même - de la circulaire de 1982 se retrouvait en miroir dans les réalités observées sur le terrain. Les écarts étaient tels que l’identité professionnelle du corps pouvait s’y perdre » (Caré, 1994). Supposant que le pouvoir des CPE reste borné par celui de la direction et des enseignants (Auvray, 2015), leur représentation est certes confrontée à ce qu’ils pensent de la représentation que se font les autres du métier de CPE. Mais quelle marge de liberté possèdent-ils ? Celle qu’on leur donne ou celle qu’ils affichent ? Si cette marge de liberté apparaît largement consentie par les chefs d’établissement<sup>147</sup>, son opposé « la contrainte » est perçue au travers la relation au chef<sup>148</sup> d’établissement et dans la pratique<sup>149</sup>. La liberté consentie ne serait-elle tout compte fait qu’un leurre ?

C’est une liberté éducative, qui est revendiquée, et est exprimée comme indispensable à l’exercice du métier. Il s’agit pour le CPE d’apprendre à agir avec les autres (Wittorski, 2015). Paradoxe d’une imprécision institutionnelle qui permet cette liberté mais qui apporte aussi un flou identitaire, elle est source de crise identitaire<sup>150</sup> et de tensions. La liberté a un

---

<sup>145</sup> Par ailleurs cette notion pédagogique et évaluative apparaît de façon peu saillante dans 2 des 5 classes de la CHD en six classes de pratique.

<sup>146</sup> 44% du corpus affirment qu’un CPE élabore parfois des situations d’apprentissage (annexe 26).

<sup>147</sup> Plus de 95% du corpus disent que leur chef d’établissement leur laisse beaucoup ou un peu de marge de liberté (annexe 32).

<sup>148</sup> Plus de 55% du corpus disent être contraints par leur chef d’établissement (annexe 32).

<sup>149</sup> 64% du corpus estiment faire des choses opposées à la représentation qu’ils se font du métier (annexe 29).

<sup>150</sup> Ce qui est le cas pour la classe « de la contrainte au malaise ».

prix, celle des oppositions entre la tâche idéale et la tâche réelle, nécessitant une explicitation des professionnels pour ne pas se retrouver en décalage avec soi-même<sup>151</sup>.

Reconnu par l'institution comme « concepteur de son activité », alors le « CPE bricole ou invente son programme scolaire » (Auvray, 2015). Pour autant, les CPE nous apparaissent ici, à l'exception de la classe « de la contrainte au malaise », plus que des bricoleurs. Si la classe mentionnée liste tout ce qu'un CPE n'est pas, elle ne dit pas ce qu'il est. Elle semble bloquée aux interstices d'un temps entre « assignation » et « refus » (Cadet & al., 2007b). Si l'identité (professionnelle) se construit dans un rapport à l'altérité (exo versus endogroupe), entre similitude et différences (Deschamps & Moliner, 2008), les prises de position montrent ici des tendances attitudinales, des tendances de pratique dessinant les pourtours d'un métier qui puise dans différents ancrages les valeurs auxquelles il se réfère. Nous pensions ce métier voué à des fluctuations interminables, inconfortablement installé dans un « entre-deux » (Favreau, 2010), il nous apparaît aujourd'hui au contraire affirmé. Certes il reste en tension mais les CPE se positionnent et explicitent ce qu'ils veulent faire de leur métier au travers une idéalisation des tâches. De la diversité des pratiques mises au jour se dessine une profession (Cadet & al., 2007a), avec un cœur de métier.

De plus, le laconisme de la prescription semble plus fantasmé que réel, il est en fait à relativiser. Certes la prescription est floue, donnant la possibilité à notre objet de recherche d'échapper à l'orthodoxie, mais pour autant, les textes règlementaires qui ont jalonné le système éducatif ont donné des orientations importantes au métier de CPE. Par ailleurs, nous retrouvons ici des éléments prescriptifs, via la représentation institutionnelle, dans la représentation professionnelle du métier chez les CPE. Certes il reste des éléments identifiés de fait par les textes et des éléments instables de ce métier qui relèvent de la pratique (Condette, 2013), mais tout compte fait, la représentation institutionnelle<sup>152</sup> alimente certaines zones de la représentation professionnelle : le conseil (élément central), la médiation et l'organisation (élément périphérique case 2), l'adaptabilité (élément périphérique case 3), le travail en équipe et la capacité à communiquer (élément périphérique, case 4). Evidemment les référentiels ne peuvent pas tout dire du métier (Piot, 2015), mais des éléments règlementaires irriguent la représentation professionnelle du métier. Quelle place alors pour

---

<sup>151</sup> Nous avons démontré le lien entre la rédaction d'un projet de service et le non décalage entre soi et la représentation professionnelle du métier.

<sup>152</sup> Nous renvoyons le lecteur au référentiel de compétence (annexe 18), ou à la circulaire de mission de 2015 parue après l'enquête (annexe 20).

cette représentation institutionnelle dans le champ des représentations professionnelles ? C'est ce à quoi notre essai de modélisation tente de répondre.

## **2.b. Quels apports à la compréhension de la pensée professionnelle des CPE, essai de modélisation de la représentation professionnelle du métier de CPE ?**

Intégrées dans le modèle de pensée professionnelle, « les représentations professionnelles [en] constituent un marqueur particulier » (Piasser, 2000), leur dynamique nous permet de faire un lien avec le processus de professionnalisation et d'investir l'interdépendance entre représentations et pratiques. Nous notons que cette professionnalisation ne s'entend pas dans le sens d'une construction d'une représentation professionnelle via un processus de professionnalisation-formation auquel notre travail de recherche ne s'est pas intéressé.

Nous partirons du schéma (figure 3) proposé par Piasser et Bataille (2011) qui montre la porosité entre les représentations sociales et professionnelles entre elles, et entre elles et leur environnement.

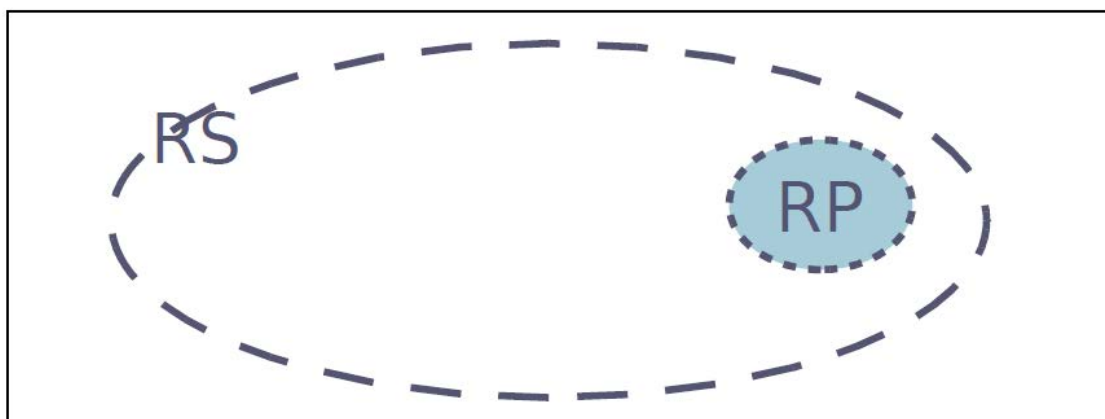


Figure 3 Coexistence des deux ordres de représentations

Partant du principe que « les pensées professionnelles (...) ne se développent pas indépendamment d'un contexte socio-historique » (Ratinaud & Piasser, 2014), nous les savons perméables aux tensions de l'environnement. Nous les croyons aussi sensibles à leur histoire et à leur construction au fil du temps. Poreuses à leur environnement, elles ne peuvent nier les représentations sociales que construisent à leur propos des acteurs non professionnels et qui participent de ce fait à leur structure imageante. Confrontés à celle-ci, les acteurs professionnels dans leur contexte d'exercice auront à lutter, démentir ou confirmer les différents aspects représentationnels de cette représentation sociale. Plus ou moins partagée

par eux, cette représentation sociale les conduira à se positionner au sein d'un collectif de travail, à se rapprocher de certains groupes partageant avec eux des éléments représentationnels communs du métier exercé, et s'éloigner d'autres groupes n'étant pas en adéquation avec les éléments représentationnels du métier exercé.

Par ailleurs, si les représentations professionnelles sont des représentations sociales (Piasser, 1999), elles s'alimentent comme nous l'avons vu aussi de représentation institutionnelle. Contrairement aux représentations sociales qui échappent à l'orthodoxie, il y a du normatif et de l'orthodoxie dans tout métier. La part de ce normatif, de cette représentation institutionnelle, fluctue en fonction de l'orthodoxie propre au métier et de la possibilité ou de la capacité des acteurs à s'en échapper. Le CPE est un acteur professionnel qui affiche particulièrement cette liberté face à l'orthodoxie, mais ne peut s'y soustraire totalement. Il nous semble donc que dans un milieu professionnel il faut également tenir compte des représentations institutionnelles pour expliquer, voire comprendre différents aspects des représentations professionnelles.

De plus, si toute représentation professionnelle est perméable à une représentation sociale construite par des autres non professionnels, si elle s'alimente d'une représentation institutionnelle construite par l'institution dans un cadre normatif, elle acquiert aussi une certaine forme d'autonomie ou de liberté via des éléments qui échappent aux deux autres représentations. Certaines notions peuvent ne pas avoir la même importance dans un groupe social et dans un groupe professionnel, et il pourrait y avoir un intérêt à distinguer les représentations sociales et les représentations professionnelles (Bataille & Mias, 2002).

Quel rôle peuvent alors jouer les processus de professionnalisations ?

A propos des conseillers principaux d'éducation nous pensons que :

- les représentations professionnelles, qui sont construites par des acteurs exerçant un même métier, sont des représentations particulières, poreuses aux représentations sociales que se font de leur métier des acteurs non professionnels et avec lesquels ils sont en interaction, et s'alimentant des représentations institutionnelles que construit à propos de leur métier l'institution à laquelle ils appartiennent via la prescription et les attentes plus ou moins implicites. Le croisement de ces représentations, professionnelles, sociales et institutionnelles, peut prendre la forme de tensions.

Au travers de cette modélisation du rapport entre représentation sociale (RS), représentation institutionnelle (RI) et représentation professionnelle (RP), nous pouvons ici positionner des éléments représentationnels du métier de CPE (figure 43).

La partie représentation sociale (RS), fait référence à une représentation sociale (non professionnelle) que « peuvent avoir formée de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels » (Bataille, 2000). Elle impacte la partie représentation professionnelle (RP) via le « mythe du surgé ». Ce mythe renvoie ici aux attentes en matière de gestion de discipline, via l' « autorité » ou la « médiation », de « réactivité » et de « disponibilité » pour toutes les urgences du quotidien.

La partie représentation professionnelle (RP) est une zone où le professionnel tente d'échapper à l'orthodoxie, construit sa pratique, et via un processus de « professionnalisation–profession », se structure en « groupe professionnel autonome » (Cadet & al., 2007a). Le CPE déploie ici sa liberté éducative et « bricole » son propre programme scolaire (Auvray, 2015). Dans ce cadre, le professionnel souhaitant se développer peut s'engager dans une logique de mise à distance de son action et d' « adaptabilité » pour transformer sa pratique et devenir ainsi un « praticien réflexif » (Wittorski, 2008).

La partie représentation institutionnelle (RI) est une zone où l'institution cadre la profession, met en place des référentiels et circulaires de mission. C'est le lieu de l'orthodoxie, et des attentes institutionnelles en matière de « conseil » et d'« organisation » ou de pilotage, mais aussi d'implication pédagogique ou de capacité à travailler au sein d'une *équipe*. Il y a des éléments de cette RI qui ne transitent pas dans la RP (ex : le rôle pédagogique), RP qui de ce fait échappe à l'orthodoxie. Par ailleurs, c'est la prérogative de l'institution de mettre en place le processus de « professionnalisation-formation » par lequel elle va former le futur professionnel, et donc de transmettre tous les éléments normatifs et notamment ceux ignorés par la RP. Peut-être pourrions-nous voir ici, mais notre recherche ne s'y est pas intéressé, une transformation de la représentation sociale en RSP « représentation socio-professionnelle » (Piaser & Bataille, 2011)<sup>153</sup> ? Etape intermédiaire d'un processus de formation qui doit conjuguer avec une représentation sociale du métier de CPE que les étudiants, non professionnels, ont construite (sur la base de leur scolarité). Néanmoins, aux interstices de la RI et de la RP, il est demandé au professionnel de développer certaines

---

<sup>153</sup> Figure 2, chapitre 1, paragraphe 1.b. C'est un schéma que les auteurs ont remplacé par la suite par celui de la figure 3.

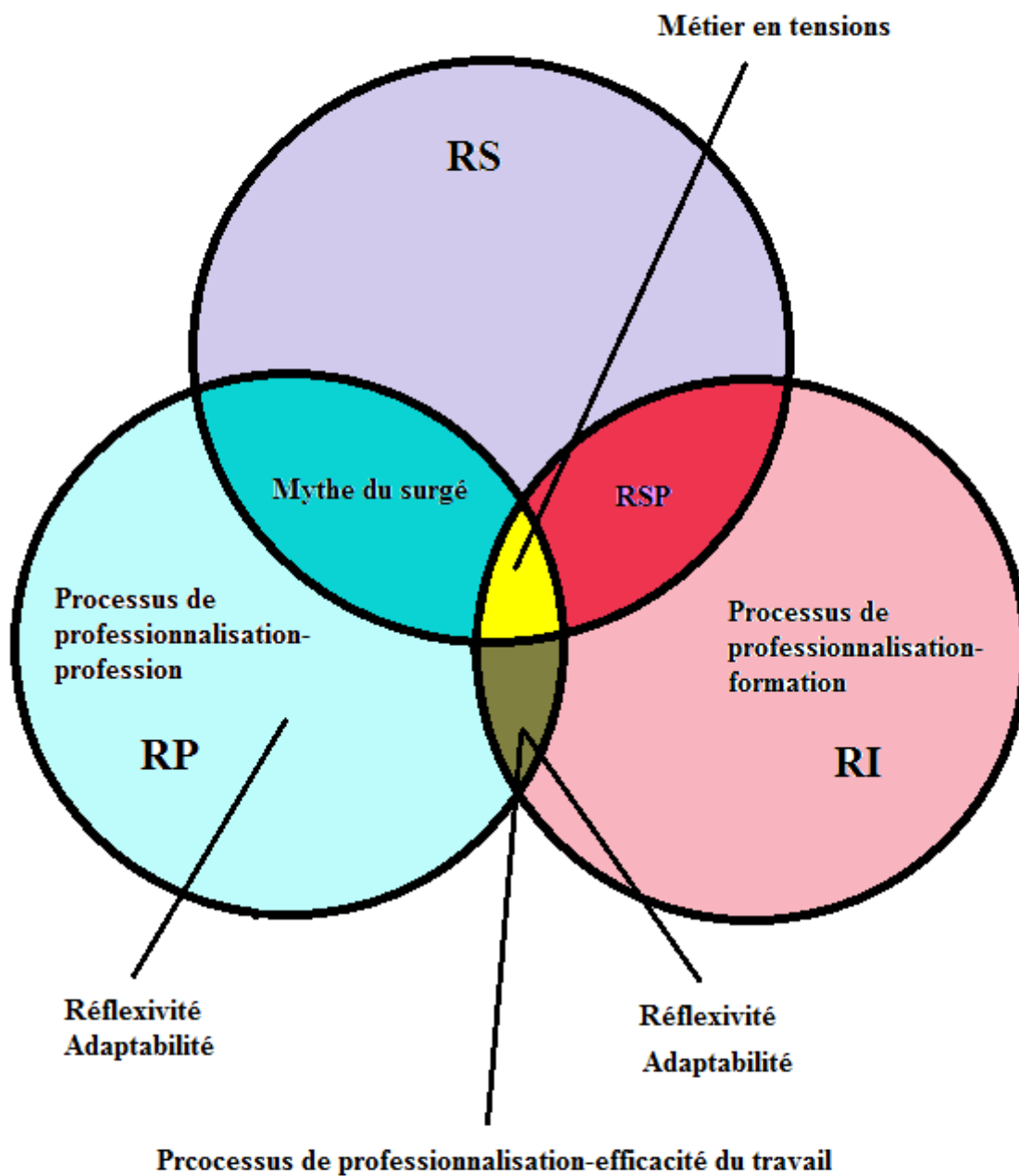


compétences via notamment un processus de « professionnalisation-efficacité du travail » (Wittorski, 2015).

Enfin, au croisement de ces trois types de représentations, nous pourrions ici trouver un métier en tensions. Ces tensions<sup>154</sup> sont multiples, que ces dernières soient issues d'une inadéquation entre le travail prescrit et le travail réel, entre une formation à visée haute et des réalités basses du métier (Condette, 2013), entre les attentes des partenaires et la RP des CPE. Peut-être que cette zone pourrait faire une place au métier idéalisé, rêvé ?

---

<sup>154</sup> La majuscule insiste.



**MODELISATION DU RAPPORT ENTRE RS / RP / RI**

Figure 43 : modélisation du rapport RS/RP/RI



## **CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE**

Il est difficile de conclure ce travail de recherche, tant de questions restent encore à explorer sur un métier en tension<sup>S</sup>. Notre recherche avait pour but de décrire, via l'étude des représentations professionnelles des acteurs qui l'exercent, un métier complexe : celui de CPE. Elle devait nous permettre, dans une visée compréhensive, de mieux appréhender ce métier polymorphe et d'alimenter par notre réflexion le champ des représentations professionnelles et leur relation aux représentations sociales, relation complexifiée dans ce domaine professionnel par le rapport hétérodoxie-orthodoxie. Aussi notre modélisation tente de structurer l'imbrication de représentations sociales, professionnelles et institutionnelles, à laquelle participent différents processus de professionnalisation.

« Electron libre » et « acteur en mutation » (Barthélémy, 2014), la quête identitaire a semblé être le Saint Grêle. Dans un contexte d'exercice qui varie d'un établissement à un autre, d'un chef d'établissement à un autre, et de collègues à d'autres (Cadet & al., 2007a), les pourtours du métier semblaient flous et fluctuants. De cette liberté affichée et revendiquée, face au laconisme de la prescription, transparissait une difficulté à définir et à circonscrire un métier où l'interrelation aux autres est continue. Sur le terrain, certains combattaient, exacerbés par une image surfaite et mythique d'un CPE-surgé, partagés entre revendications et ras-le-bol, sachant ce qu'ils ne voulaient pas être, mais peinant à dire ce qu'ils étaient. D'autres, préférant voir dans leur métier un objet de construction d'un ailleurs éducatif, une plateforme téléportée, réfléchie et aboutie, usaient de leur métier pour amener les élèves vers ce qu'ils sont de meilleurs, vers les valeurs auxquelles ils croient et sur lesquelles ils fondent leur mission. Pour d'autres encore, il s'agissait plus d'un métier de reconnaissance, d'une place à pourvoir, d'une approche politique du métier où le statut plus que le contenu est important.

Aussi différents qu'ils puissent être, les CPE parlent avec beaucoup d'intérêt de leur métier dès que l'occasion leur en est donnée. Comparé à un « multitâche » ou une « bonne à tout faire », le CPE est le « Monsieur Madame éducation<sup>155</sup> » s'appuyant sur des valeurs éducatives fortes. Si les prises de position divergentes, via des pratiques différenciées, mises au jour dans notre recherche, apportent des colorations et des ancrages différents, le contenu consensuel et la structure de la représentation professionnelle, complété par les liaisons associatives, nous ont permis de clarifier ce qui s'apparentait à un flou artistique. Les représentations sociales (ici professionnelles) sont des prises de position symboliques (Doise, 1989) et des marqueurs identitaires, via des prises de position communes ou divergentes

---

<sup>155</sup> « Monsieur Madame » série de livres pour enfants écrite et dessinée par Roger Hargreaves.

(Deschamps & Moliner, 2008). Aussi, cette difficile démarcation identitaire tant discutée, qui doit conjuguer avec une perpétuelle co-construction de la situation entre les sujets dans un « métier de l'interaction humaine » (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015), ne doit pas être une fin en soi. Cette dimension interactive dans un travail adressé à autrui signifie que la « dimension identitaire du professionnel est partie prenante de son activité » (Piot, 2015), comme un allant de soi.

Dynamique, une représentation sociale (ici professionnelle) n'est pas seulement un effet de miroir, c'est à l'inverse une reconstitution de la chose représentée, comportant des changements propres à l'individu, situé socialement, qui produit cette représentation. Car « (...) la représentation d'un objet est une re-présentation différente de l'objet » (Moscovici, 1961), aussi, les CPE par leur quotidien tourné vers les autres, du fait de la dynamique même des représentations, alimentent en continu leurs re-présentations professionnelles. L'identité, parce qu'elle relève « de constructions dynamiques, jamais achevées parce que perpétuellement sujettes aux interactions 'sujet-environnement' » (Piasser, 2014b) est soumise aux variables instables de ce métier. Les pratiques déclarées des CPE, « représentations en pratiques » car traduisant des représentations (Trinquier, 2011), dévoilent l'image d'un métier raturé, retouché au gré des interactions, mais néanmoins dessiné par des CPE qui prennent position.

Loin d'être un aboutissement, cette démarche de recherche a été pour nous un commencement ou une ouverture (De Ketele & Maroy, 2010). Eclairante sur de nombreux points, elle nous a permis de modéliser le rapport entre représentations professionnelles, sociales et institutionnelles. Pour autant, nous pensons que notre travail doit maintenant approfondir les différents processus de professionnalisation pour nous permettre de mettre à l'épreuve cette modélisation. Professionnalisation qui pourrait adopter une grille de lecture à plusieurs entrées (l'individu lui-même, ses interactions professionnelles, l'institution...) (Mias, 2014b). La construction des représentations professionnelles, via le processus de « professionnalisation-formation » pourrait apporter des éléments supplémentaires à notre connaissance tant dans la dimension informationnelle, attitudinale que dans celle du champ de représentation. Qu'est-ce qui est transmis en ESPE<sup>156</sup>, quels éléments relèvent de la RI et quels autres n'en relèvent pas? Comment sont sélectionnés les savoirs sur lesquels se fondent une part des représentations professionnelles? Comment, par exemple, l'écoute, centrale

---

<sup>156</sup> ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation.

depuis 30 ans dans les représentations professionnelles du métier des CPE, est-elle travaillée<sup>157</sup>? L'autre part des représentations professionnelles étant construite auprès de professionnels, de tuteurs<sup>158</sup>, porteurs eux-mêmes de représentations particulières à propos de leur métier qui s'alimentent de la RS, de la RI et de leur propre RP, comment cette part interfère-t-elle ou complète-t-elle l'autre part de la représentation professionnelle en construction?

De plus, comment fonctionne pour les CPE le processus de « professionnalisation-profession » permettant au groupe de se constituer ? Qu'est-ce qui est transmis comme éléments représentationnels via ce processus particulier ? Quels éléments normatifs sont sélectionnés et quels sont ceux qui sont oubliés ? Enfin, le processus de « professionnalisation-efficacité au travail » à l'initiative de l'institution, mobilisé dans notre recherche aux travers les attentes institutionnelles porteuses de normatif non prescrit mais évalué<sup>159</sup>, mériterait d'être plus questionné. Par ailleurs, d'un point de vue méthodologique, des entretiens pourraient alimenter notre travail à visée compréhensive. Tout comme une analyse textuelle des textes règlementaires, via un traitement informatisé, pourrait encore plus nous éclairer sur la représentation institutionnelle et les liens avec l'histoire de sa construction. Pour terminer, notre recherche est circonscrite à un territoire. Qu'en est-il de la représentation professionnelle du métier au niveau national, et de son rapport aux autres représentations sociales et institutionnelles?

Choisir ce métier de CPE, c'est emprunter une route longue et sinueuse, mais jonchée de moments riches et variés. La fonction éducative est une fonction hors du temps, empruntant des chemins escarpés semés d'embûches. Tel un guide, le CPE avance, à pas de fourmi, à peine visibles, et pose à chaque enjambée sa pierre à l'édifice de la construction et de l'épanouissement des jeunes. Malgré les tensions multiples qui le traversent, ce métier reste néanmoins chaque année attractif, et les CPE qui l'exercent sont quasiment unanimes pour dire qu'ils referaient ce choix professionnel s'ils avaient à recommencer. Le métier de CPE a encore de beaux jours devant lui.

---

<sup>157</sup> Compétence C5 du référentiel de compétences de 2013, « savoir mener un entretien d'écoute ».

<sup>158</sup> Lors de la deuxième année de formation.

<sup>159</sup> Protocole d'inspection de mai 2010.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABALLEA, F. (2003). L'anomie professionnelle, déprofessionnalisation et désinstitutionalisation du travail. *Recherche & formation*, n° 72, pp : 15-26.
- ABRIC, J.-C. (1984). La créativité des groupes. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. (Sous la direction de). Paris : PUF
- ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. . In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (sous la direction de). Paris : PUF.
- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- ABRIC, J.-C. (2003a). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (sous la direction de, 2<sup>ème</sup> édition). Ramonville St Agne : ERES.
- ABRIC, J.-C. (2003b). L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- ALEXANDRE, V. (1996). Les attitudes : définitions et domaines. In J.-C. Deschamps & J.-L. Beauvois (Eds). *Des attitudes aux attributions* (pp : 23-40). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- APOSTOLIDIS, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. ABRIC, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (sous la direction de). Ramonville St Agne : ERES.
- ARENDT, H. (1961). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- ARRIGHI, J. (coord.) (2012). Quand l'école est finie....Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010, *CEREQ*.
- AUDUC, J.-L. (1994). *Profession Enseignant. Le système éducatif*. Paris : Hachette.
- AUVRAY, J.-P. (2015). Logiques de professionnalisation des Conseillers principaux d'éducation. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq. *Des professionnalités sous tension* (pp.263-288). Bruxelles : De Boeck.
- BACHELARD, G. (1966). *La formation à l'esprit scientifique*. (2<sup>e</sup> éd). Paris : Vrin.
- BALLION, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BALUTEAU, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. Socio-logos, *Revue de l'association française de sociologie*, n°4.
- BALUTEAU, F. (2011). Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie, *Education et sociétés*, n° 28, pp : 93-107.



- BALUTEAU, F. (2013). François Baluteau, « Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges », *Sociologos*, 8 /2013. En ligne : <http://sociologos.revues.org/2748> (consulté le 15 décembre 2015).
- BALUTEAU, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, 188, juillet-août-septembre 2014. En ligne : <http://rfp.revues.org/4541> (consulté le 07 août 2015).
- BARBIER, J.-M. (2014). Activité. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- BARDIN, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- BARDY, M. & VIGUIE, V. (1999). *Les C.P.E., un objet de discours : analyse comparative des représentations professionnelles des divers partenaires*. (Mémoire de maîtrise sous la direction d'A. PIASER). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.
- BARTHELEMY, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? *Revue française de pédagogie*, n°133, oct-nov-déc., pp. 117-127. En ligne : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_133\\_1\\_1025](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_133_1_1025) (consulté le 29/01/2014).
- BARTHELEMY, V. (2004a). Les CPE, entre pratiques et pragmatique. *Recherche et Education, Revue Eduquer*, n°15. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/328>. (Consulté le 10/04/2015).
- BARTHELEMY, V. (2004b). Evaluer le rôle du Conseiller principal d'éducation au sein de la vie scolaire pour comprendre ses logiques d'action. *Mesure et évaluation en éducation*, vol 27, n°3, pp.1-24. En ligne : <http://www.cufef.univ-avignon.fr/documents/txt/barthelemy.pdf> (consulté le 29/01/2014).
- BARTHELEMY, V. (2005). Les représentations comme une forme de savoir afin de définir la position d'un acteur dans la structure sociale. *Spirale-Revue de Recherches en Education*, HS4, pp. 135-145. En ligne : [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/9\\_Barthelemy\\_HS4F.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/9_Barthelemy_HS4F.pdf) (consulté le 29/01/2014).
- BARTHELEMY, V. (2007). Le Conseiller Principal d'Education : vers la (re)conquête d'une profession. *Recherche et Education, Revue Eduquer*, n°15. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/243>. (Consulté le 10/04/2015).
- BARTHELEMY, V. (2012). Conseiller Principal d'Education, Une spécificité française en mutation suite à la masterisation? *AFAE Revue de l'Association Française des Acteurs*

- de l'Education. Contribution en ligne : <http://www.education-revue-afae.fr/pagint/revue/articleLibre.php?ctype=contrib> (consulté le 29/01/2014).
- BARTHELEMY, V. (2014). Le conseiller principal d'éducation au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ? Recherches & Educations*, n°11, juin 2014, (pp : 67-79). Binet-Simon. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/2095>
- BATAILLE, M. (2000). Représentation, implication, implication; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In Garnier et Rouquette (Eds.), *Les représentations en éducation et formation*, pp : 165-189. Montréal : Editions Nouvelles
- BATAILLE, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? In Garnier et Doise (Eds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude*, pp : 25-34. Montréal: Editions Nouvelles
- BATAILLE, M., BLIN, J.-F., JACQUET-MIAS, C., & PIASER, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education*, pp: 57-89.
- BATAILLE, M. & MIAS, C. (2002). Représentation du groupe idéal. Un « nouveau » noyau central ? Etude expérimentale de la différenciation de la structure de cette représentation selon l'implication et le contexte d'évocation. In *6th International Conference on Social Representations*, Stirling.
- BAUDELLOT, C.& ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- BAUDELLOT, C.& ESTABLET, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.
- BAUDELLOT, C.& ESTABLET, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- BELIN, L. (2007). Rôle et objectifs du CPE dans l'évaluation des élèves. *Recherches & Educations, revue Eduquer* n°15, 2007. Binet-Simon. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/247> (consulté le 09/04/2015).
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Editions de Minuit.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M., OTTAVI, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- BLANCHARD, M. & CAYOUILLE-REMBLIERE, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175, pp : 5-14. En ligne : <http://rfp.revues.org/3025> (consulté le 10/09/2015).
- BLANCHET, A. (1987). Interviewer. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- BLIN, J.-F. (1994). *Représentations, identités et pratiques professionnelles des enseignants, le cas de l'enseignement agricole*. (Thèse de doctorat sous la direction de M. Bataille). Université de Toulouse-le Mirail, Toulouse.
- BODERGAT, J.-Y., & BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2015). *Des professionnalités sous tension*. Bruxelles : De Boeck.
- BONARDI, C. & ROUSSIAU, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.
- BONNERY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BOST, J. (2015). *Fenêtre sur le collègue et sur l'éducation. Témoignage*. Paris : L'Harmattan.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- BOUDON, R. (2002). *Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique?* Sociologie et sociétés, vol. 34, n° 1, p. 9-3
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, juil.-sept. 1966, p. 325-347.
- BOURDIEU, P. (1977). La production de la croyance [contribution à une économie des biens symboliques]. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 13, L'économie des biens symboliques, pp : 3-43.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Edition de Minuit.
- BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, n°35, pp : 83-114.
- BOURICHE, B. (2003). L'analyse de similitude. In J.-C. ABRIC. *Méthodes d'étude des représentations sociales* (sous la direction de). Ramonville St Agne : ERES.
- BOUVIER, A. (1999). *Le conseiller principal d'éducation, au centre de la vie scolaire*. Lyon : CRDP.
- BOUVIER, A. (2007). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Recherches & Educations, revue Eduquer n°15, 2007*. Binet-Simon. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/255> (consulté le 10/04/2015).

- BOUYSSIERES, P. (2014). Formation et formateurs. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- BRESSOUX, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36-2. pp. 273-294. En ligne : [http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1995\\_num\\_36\\_2\\_4403](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_2_4403) (consulté le 15/09/2015).
- BRIAND, J-C. & CHAPOULIE, J-M. (1981). L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 39, pp. 87-111.
- CADET, J.-P., CAUSSE, L. & ROCHE, P. (2007a). *Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux*. Marseille : Cereq, n°242, juin.
- CADET, J.-P., CAUSSE, L. & ROCHE, P. (2007b). *Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente*. Collectif, Marseille : CEREQ, Net.Doc. 28.
- CARE, C. (1994). *Le conseiller principal d'éducation*. Lille : CRDP.
- CARLIER, L. (2015). *Le Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve des représentations sociales des élèves « ordinaires » de 6e*. Communication CNAM - Biennale internationale de l'éducation et de la formation. Paris.
- CHAUVIGNE, C. (2014). La formation de conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ? Recherches & Educations*, n°11, juin 2014, pp : 93-104. Binet-Simon.
- CLAVIER, L. (2014). L'évaluation des Conseillers principaux d'éducation. De l'adéquation d'un outil en décalage avec l'évolution de la professionnalisation des CPE. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ? Recherches & Educations*, n°11, juin 2014, (pp : 81-92). Binet-Simon.
- CLEMENCE, A. (2003). L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales, In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- CLOT, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°1, En ligne: <http://educationdidactique.revues.org/106> (consulté le 13/03/2013).
- CODOL, J.-P. (1970). Influence de la représentation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe expérimental. *L'année psychologique*, vol. 70, n°1. pp. 131-150.
- CODOL, J.-P. (1975). « Effet PIP » et conflit de normes. In: *L'année psychologique*, vol. 75, n°1, pp : 127-145.

- CONDETTE, J-F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducations*, n°11, juin 2014, pp:17-38. Binet-Simon.
- CONDETTE, S. (2006). La mission éducative du CPE à l'épreuve du quotidien. *Conseiller d'éducation*, ANCPE, n°159, pp : 19-21.
- CONDETTE, S. (dir.) (2007a) Le suivi de l'élève. *Conseiller d'éducation*, ANCPE, n°163.
- CONDETTE, S. (2007b). Les nouveaux surveillants, regard sur une fonction en mutation. *Conseiller d'éducation*, ANCPE, n°166, pp : 21-23.
- CONDETTE, S. (2008). Le conseiller Principal d'Education et l'animation éducative. *Conseiller d'éducation*, ANCPE, n°169, pp : 6-8.
- CONDETTE, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, n°28, pp : 53-64.
- CONDETTE, S. (2010). Des éducateurs « performants ». In *Cahiers pédagogique*, La vie scolaire : l'affaire de tous ?, n°485, pp:14-15.
- CONDETTE, S. (2013). Etat de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefour de l'éducation*, 1(35), pp : 105-131.
- CONDETTE, S. (2014). *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ?* Recherches & Educations, n°11, juin 2014. Binet-Simon.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF, QSJ.
- COUTELLIER, J. & al. (2013). CPE, conseiller du chef d'établissement, in la *revue de la vie scolaire*, n° 187, ANCPE.
- CRAHAY, L. (2010). Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. PAQUAY, M. CRAHAY & J.-M. DE KETELE, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- DANY, L. & ABRIC, J.-C. (2007). Distance à l'objet et représentations du cannabis. *Revue internationale de psychologie sociale*, N°3- Tome 20, pp : 77-104.
- DEBARBIEUX, E. (2011a). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, OIVE. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole\\_174645.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole_174645.pdf) (consulté le 12/01/2014).
- DEBARBIEUX, E. (2011b). *Le "climat scolaire" : facteur de risque et de protection*. Conférence à l'ESEN en ligne : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par>

- [type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1305&cHash=fb38df4ea9](#) (consulté le 12/01/2014).
- DEBARBIEUX, E. (2011c). *A l'école des enfants heureux, enfin presque. Enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. OIVE. Paris : DEPP.
- DEBARBIEUX, E. (2001d). *Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège*. OIVE. Paris : DEPP.
- DE KETELE, J.-M. & MAROY, C. (2010). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- DELAHAYE, J.-P. (2006). *Le collège unique, pourquoi faire ? Les élèves en difficulté au cœur de la question*. Paris : Retz.
- DELAHAYE, J.-P. (2009). *Le conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative*. Paris : Berger-Levrault.
- DE LESCURE, E. (2014). Métiers et professions. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- DEMAILLY, L. (2013). Crise, réagencement identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'éducation. *Recherche et formation*, Identités professionnelles en crise(s), 74-2013, pp : 115-124, ENS Editions. En ligne : <http://rechercheformation.revues.org/2152> (consulté le 21/07/14).
- DENNY, J.-L. (2015). La vie scolaire : un espace d'expériences plurielles ou d'expérimentations ? Vers l'entrée en politique éducative du CPE : un nouveau paradigme ? *La revue de la vie scolaire*, La division du travail éducatif, n°197, pp: 40-47. ANCPE.
- DEPP. (2013). *Regards croisés de chefs d'établissements et de conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010*. Paris : DEPP.
- DEPP. (2015a). *L'académie en chiffres, académie de Toulouse, 2014-2015*. Paris : DEPP. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Rubrique/58/2/AeC\\_2014-2015\\_417582.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Rubrique/58/2/AeC_2014-2015_417582.pdf) (consulté le 15/01/16).
- DEPP. (2015b). *Repères & références statiques*. DEPP. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp\\_rers\\_2015\\_454676.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/67/6/depp_rers_2015_454676.pdf) (consulté le 15/01/16).
- DE QUEIROZ, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.

- DESCHAMPS, J.-C. & BEAUVOIS, J.-L. (1996). *La psychologie sociale, Tome II, des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- DESCHAMPS, J.-C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus de représentations sociales. In J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville St Agne : ERES.
- DESCHAMPS, J.-C. & MOLINER, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- DOISE, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Paris : Delachaux & Niestlé, pp: 81-94.
- DOISE, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (sous la direction de). Paris : PUF.
- DOISE, W. (1990). Les représentations sociales. In J.F. Richard, R. Ghiglione et C. Bonnet (dir.), *Traité de psychologie cognitive* (vol. III, p. 113-174). Paris: Dunod.
- DOISE, W. & MOSCOVICI, S. (1984). Les décisions en groupe. In S. MOSCOVICI, *Psychologie sociale*. (Sous la direction de). Paris : PUF
- DOISE, W., CLEMENCE, A. & LORENZI-CIOLI, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUF.
- DORON, R. & PAROT, F. (2001). *Dictionnaire de psychologie* (sous la direction de, 3<sup>ème</sup> édition). Paris : PUF.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1997). *Ecole, familles, le malentendu*. Paris : Textuel
- DUBET, F. (2010). *Les places et les chances, repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- DUJARIER, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : PUF, Éditions Le Monde, Collection «Partage des savoirs ».
- DURKHEIM, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, numéro de mai 1898.
- DURKHEIM, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Félix Alcan.
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT, M. & VAN-ZANTEN, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

- DUTERCQ, Y. (2006). Comment les enseignants étiquettent les élèves. *Education & management*, n°31, p.29. En ligne : <http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=34379&pos=0>
- DUTERCQ, Y. (2001). Portrait du C.P.E en go-between : vie scolaire. *Education & Management*, n°22 .
- ESPESO, V. (2000). *Représentation professionnelle des CPE et de l'éducation à la citoyenneté*. (Mémoire de maitrise, sous la direction d'A. PIASER). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse.
- FARR, R. M. (1984). Les représentations sociales. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. (Sous la direction de). Paris : PUF
- FAVREAU, M. (2010). Un métier de l'entre-deux portes. *Cahiers pédagogiques*. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-metier-de-l-entre-deux-portes>.
- FAVREAU, M. (2012). Créer des moments forts pour développer les compétences. In L. Fillon, *Eduquer à la citoyenneté, Construire des compétences sociales et civiques*, Amiens : CRDP, SCEREN.
- FAVREAU, M. (2014). Le CPE, un métier de l'entre-deux. *Magazine U'Zoom*, N°13, novembre. En ligne : [http://www.univ-toulouse.fr/sites/default/files/uzoom13\\_0.pdf](http://www.univ-toulouse.fr/sites/default/files/uzoom13_0.pdf)
- FELOUZIS, G. (2005). De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ? À partir d'une enquête statistique dans l'Académie de Bordeaux. *Informations sociales* 2005/5 (n° 125), p. 38-47. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-5-page-38.htm> (consulté le 30/10/2015).
- FELOUZIS, G. & PERROTON, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, n°159, avril-juin 2007. En ligne <http://rfp.revues.org/1133> (consulté le 18 octobre 2015).
- FERT, J.-M (1998). *La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (sous la direction de). Paris : PUF.
- FLAMENT, C. (1994a). Aspects périphériques des représentations sociales. In Ch. GUIMELLI, *Structures et transformations des représentations sociales* (sous la direction de). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- FLAMENT, C. (1994b). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.



- FOCQUENOY-SIMONNET, C. (2013). *Du surveillant général au conseiller principal d'éducation ; l'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes. Déconstruction d'un mythe*. Communication orale au congrès AREF, Août 2013. En ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/064-du-surveillant-g%C3%A9n%C3%A9ral-au-conseiller-principal-d%E2%80%99%C3%A9ducation-l%E2%80%99%C3%A9volution-d%E2%80%99une-fonction--0> (consulté le 24/04/2015).
- FOCQUENOY-SIMONNET, C. (2014). Entre figures littéraires et données archivistiques : l'image mythique du surveillant général, « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ?* Recherches & Educations, n°11, juin 2014, (pp.39-50). Binet-Simon.
- FOCQUENOY-SIMONNET, C. (2015). Du « surgé » au conseiller principal d'Education : dépasser le mythe pour coopérer dans les établissements secondaires français. *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, La division du travail éducatif, n°197, pp: 15-24. ANCPE.
- FORQUIN, J.-C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 (note de synthèse). In *Revue française de pédagogie*, volume 48, pp. 90-100.
- FRETIGNE, C. (2015). La division du travail dans le champ éducatif : logiques institutionnelles et logiques professionnelles. *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, La division du travail éducatif, n°197, pp: 10-14. ANCPE.
- FRAULOB, J. (2005). *Conseiller Principal d'Éducation : entre métier prescrit et métier réel, résultats d'une enquête menée dans l'académie de Strasbourg*. En ligne : <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/cpe/?nocache=1161546035.15>
- GARNIER, B., AUDUC, J.-L., PRONZATO, B. (2014). *Concours CPE, Conseiller principal d'éducation*. Paris : Dunod.
- GENTIL, R. & ALLUIN, F. (1996). Etude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation. In *Les dossiers d'Education et Formations*, n° 72, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- GEORGE, J. (2003). Surveiller et punir. In *Cahiers pédagogiques*, Existe-il une vie scolaire, N°415, 2003.
- GHIGLIONE, R. (1987). Questionner. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod

- GOSLING, P. (1996). *Psychologie sociale*. Tome1 : l'individu et le groupe. Rosny-sous-bois : Bréal.
- GRIMAUT-LEPRINCE, A. (2014). Réguler les désordres au collège, pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ?* Recherches & Educations, n°11, juin 2014, (pp.51-65). Binet-Simon.
- GUIMELLI, Ch. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature. In J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil, *Perspectives cognitives et conduites sociales – 2*, pp. 117-138. Cousset, Delval.
- GUIMELLI, Ch. (1994 a). *Structures et transformations des représentations sociales* (sous la direction de). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- GUIMELLI, Ch. (1994 b). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- GUIMELLI, Ch. (1999). Les représentations sociales. In Ch. Guimelli, *La pensée sociale*. Paris: PUF, QSJ.
- GUIMELLI, Ch. (2003). Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications. In J-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (sous la direction de). Ramonville St Agne : ERES.
- HUBERT, P. (coord) (2010). La vie scolaire : l'affaire de tous ? *Cahiers Pédagogiques*, n°485, Décembre 2010.
- INSEE. (2003). PSC 2003, catégorie socioprofessionnelle détaillée 43 professeurs des écoles, instituteurs et assimilés. INSEE. En ligne : [http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/n3\\_42.htm](http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/n3_42.htm) (consulté le 15/01/16).
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales* (sous la direction de). Paris : PUF.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. (Sous la direction de). Paris : PUF.
- JODELET, D. (2003). Aperçus sur les méthodes qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- JORRO, A. (2014). Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- KALAMPALIKIS, N. (2002). Des noms et des représentations. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N° 53(1), pp : 21-30.

- KALAMPALIKIS, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville St Agne : ERES.
- KELLERHALS, J. & MONTANDON, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- LANTHEAUME, F (2015). *Transformations du travail enseignant : quels effets ?, quelles stratégies des enseignants débutants...et des autres ?* Conférence à l'université J. Jaurès Toulouse 2, 04/02/2015.
- LAURENS, S. & MOSCOVICI, S. (2003). La construction des échelles. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- LELIEVRE, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- LO MONACO, G., LHEUREUX, F. & HALIMI-FALKOWICZ, S. (2008). Test d'Indépendance au Contexte (TIC) et Structure des Représentations Sociales. *Swiss Journal of Psychology* 67, p.119-123.
- LORENZI-CIOLDI, F. (2003). Le questionnaire. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- LOUBERE, L. & RATINAUD, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ*, 0.6 alpha 3, version 0.1. En ligne : [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation\\_19\\_02\\_2014.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf) (consulté le 26/03/2014).
- MARCEL, J-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, n°138, janvier-février-mars 2002, pp.103-113.
- MARTINEZ, M.-L. (2010). Crise d'adolescence, crise des différences : approche anthropologique des violences éducatives actuelles. *Enfances & Psy*, n° 46, pp : 157-164.
- MATALON, B. (1996). Les échelles d'attitudes. In J.-C. Deschamp. & J.-L. Beauvois, *Des attitudes aux attributions*, Grenoble : PUG.
- MAUBANT, P., ROGER, L. & LEJEUNE, M. (2013). Déprofessionnalisation, *Recherche et formation*, 72-2013, pp : 89-102.
- MAUBANT, P. & PIOT, T. (2011). Etude des processus déprofessionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol.44, pp :

- 7-11. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-7.htm> (consulté le 18/01/2016).
- MEAD, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- MEN, Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *Guide pour un diagnostic sécurité d'un établissement scolaire*. DGESCO. En ligne : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action\\_sanitaire\\_et\\_sociale/55/8/guide\\_diagnostic\\_securite\\_119558.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/55/8/guide_diagnostic_securite_119558.pdf) (consulté le 15/01/16).
- MEN, Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). *Bilan social 2014, personnels de direction*. Paris : MENESR. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/29/8/Bilan-social-des-personnels-de-direction2014\\_423298.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/29/8/Bilan-social-des-personnels-de-direction2014_423298.pdf) (consulté le 15/01/16).
- MENACHEM, R. (1968). Le différenciateur sémantique. In: *L'année psychologique*, vol. 68, n°2. pp. 451-465.
- MERY, S. (2008). L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des facteurs agissant sur le choix des pratiques sportives », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 98.
- MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris: L'Harmattan.
- MIAS, C., & LAC, M. (2012). Recherche professionnelle, Recherche scientifique: quel statut pour les recherches en Travail Social? *Pensée plurielle*, (2), 111-123.
- MIAS, C. (2014a). Implication professionnelle. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- MIAS, C. (2014b). Partager ses références sur la professionnalisation. In Jorro (Eds.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- MOBAYED, M. (2012). *La professionnalisation des CPE à l'IUFM et la mastérisation : entre qualification diplômante et construction de la professionnalité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Marguerite Altet et Pascal Guibert, Université de Nantes.
- MOLINER, P., RATEAU, P. & COHEN-SCALI, V. (2002). *Les représentations sociales, pratique des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires.
- MOLINER, P. & MARTOS, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal International sur les Représentations Sociales*, vol. 2, n° 1, pp : 3.1-3.12.
- MOLINER, P. & GUIMELLI, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- MOLINER, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- MOLINER, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. (Sous la direction de). Grenoble : PUG.
- MONIN, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. *Recherches & Educations, Revue Eduquer n°15, 2007*. Binet-Simon. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/245> (consulté le 10/04/2015).
- MONTMOLLIN, G. (1984). Le changement d'attitude. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. (Sous la direction de). Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie sociale*. (Sous la direction de). Paris : PUF.
- MOSCOVICI, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale*. (Textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis). Paris: EHESS.
- MOSCOVICI, S. & BUSCHINI, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines* (sous la direction de). Paris: Presses Universitaires de France.
- MULLIN, T. (2014). Posture professionnelle. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- NILS, F. & RIME, B. (2003). L'interview. In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines*. Paris : PUF.
- OCDE/ Union Européenne. (2015). *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : trouver ses marques*. Paris : OCDE. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233799-fr>
- PALHETA, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, n° 4, Vol. 2, pp : 363-386. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-4-page-363.htm> (consulté le 10/09/2015).
- PAQUAY, L., CRAHAY, M. & DE KETELE, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- PAQUAY, L. (2010). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- PAYET, J-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n°75, p.19-31.
- PIANELLI, C, ABRIC, J.-C. & SAAD, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N° 86, p. 241-274.

- PIASER, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur* (Thèse de doctorat non publiée, sous la direction de M. Bataille), Université de Toulouse-le Mirail, Toulouse.
- PIASER, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°4, PUM.
- PIASER, A. (2014a). Représentations professionnelles. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- PIASER, A. (2014b). Identités professionnelles. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- PIASER, A. & RATINAUD, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°23, PUM.
- PIASER, A. & BATAILLE, M. (2011). De l'usage contextualisé de "social" et "professionnel". In M. Chaïb, B. Danemark & S. Selander (dir), *Education, Professionalization and Social Representations-On the Transformation of Social Knowledge*, pp: 44-54, New-York, Oxon: Routledge.
- PLAISANCE, E. & al. (2007). Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, pp : 159-164.
- PIOT, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, N°4, vol.38, pp : 7-14. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-4-page-7.htm> (consulté le 18/01/2016).
- PIOT, T. (2015). Métier du social et de l'insertion : des professionnalités en tension. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq. *Des professionnalités sous tension* (pp.79-91). Bruxelles : De Boeck.
- PIOT, T. & MARCEL, J.-F. (2009). Introduction. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol 42, pp : 7-10. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-7.htm> (consulté le 18/01/2016).
- POLITANSLI, P. & TRIBY, E. (2007). Le CPE dans la nouvelle économie des savoirs professionnels scolaires. *Eduquer*, n°15. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/252>. (consulté le 10/04/2015).

- POUALLEC, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école.* Paris : La dispute.
- Pourquoi apprendre ?, *Revue des Sciences Humaines*, n°230, Octobre 2011.
- PRAIRAT, E. (2011a). *La sanction en éducation.* Paris : PUF, QSJ.
- PRAIRAT, E. (2011b). Le CPE ou l'autorité en acte. *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, La sanction, n°179, pp : 6-10. ANCPE.
- PROST, A. (2013). *Du changement dans l'école.* Paris : Seuil.
- Quel avenir pour le métier de CPE ? *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, n°172, juin 2009. ANCPE.
- RATINAUD, P. & PIASER, A. (2014). Pensée sociale, pensée professionnelle. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation.* Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- RAYOU, P. & VAN ZANTEN, A. (2011). *Les cent mots de l'éducation.* Paris : PUF, QSJ.
- RAYOU, P. (2015). *Sociologie de l'éducation.* Paris : PUF, QSJ.
- REMY, R., SERAZIN, P. & VITALI, C. (2002). *Les conseillers principaux d'éducation.* Paris : PUF, 2è édition.
- ROCHEX, J.-Y. (2006). Politique ZEP et démocratisation du système éducatif. Un bilan pour le moins décevant. *Les Temps Modernes*, n° 637-638, pp : 219-257.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves.* Paris : Casterman.
- ROUQUETTE, M.-L. (2000). Paradoxes de la représentation et de l'action : des conjonctions sans coordination. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°4, PUM.
- ROUQUETTE, M.-L. (2008). Contrainte et spécification en psychologie : 3. La représentation de la représentation », *Bulletin de psychologie* 2008/6, n° 498, p. 521-530.
- ROUQUETTE, M.-L. (2009). Introduction. Qu'est-ce que la pensée sociale ? In Michel-Louis Rouquette, *La pensée sociale*, ERES « Hors collection », p. 5-10.
- ROUSSEL, N. (2004). *Les représentations professionnelles des CPE, à la recherche de la Zone Muette.* Mémoire de maîtrise sous la direction de P. BOUYSSIERES, Université de Toulouse-Le Mirail.
- TARDIF, M. & LEVASSEUR, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine.* Paris : PUF.
- TRINQUIER, M.-P. (1992). *Devenir enseignant ? Etude du caractère consensuel et différentiel de la représentation sociale de l'enseignement.* (Thèse de doctorat, sous la

- direction de M. Bataille, Sciences de l'éducation). Université de Toulouse-le Mirail, Toulouse.
- TRINQUIER, M.-P. (2009). Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement... à propos de l'utilisation de l'ordinateur à l'école. In revue *Travail et formation en éducation*, n°3.
- TRINQUIER, M.-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. HDR. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00703522>. (Consulté le 01/12/2012).
- TRINQUIER, M.-P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie*, 185, octobre-novembre-décembre, (pp.103-116).
- TRINQUIER, M.-P. (2014). Pratiques professionnelles. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- TSCHIRHART, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 1-35, (pp. 85-103). En ligne : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1-page-85.htm>. (Consulté le 25/05/2014).
- VAN CAMPENHOUDT, L. & QUIVY, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>ème</sup> édition, revue et corrigée). Paris : Dunod.
- VERGES, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, Tome 45, n°405, pp.203-209.
- VERGES, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (dir), *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris/Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- VITALI, C. (2009). Le CPE : l'avenir d'une inquiétude ? *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, n°172, pp : 12-17. ANCPE.
- VITALI, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier ? Analyse du référentiel du conseiller principal d'éducation. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ?* Recherches & Educations, n°11, juin 2014, (pp.51-65). Binet-Simon.
- WITORSKI, R. & ROQUET, P. (2013). La déprofessionnalisation. *Recherche & formation*, n° 72, 150 pages.
- WITORSKI, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008/2 n°17, pp : 9-36.



- WITTORSKI, R. (2014). Professionnalisation. In A. Jorro. Sous la direction de. *Dictionnaire des concepts de professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- WITTORSKI, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. In J.-Y. BODERGAT & P. BUZNIC-BOURGEACQ. *Des professionnalités sous tension* (pp.32-41). Bruxelles : De Boeck.

## **ANNEXES**

## LISTE ANNEXES

- Annexe 1 : Extraits de la circulaire du 09 Octobre 1956
- Annexe 2 : Circulaire du 17 Novembre 1965
- Annexe 3 : Décret du 12 Août 1970
- Annexe 4 : Circulaire du 31 Mai 1972
- Annexe 5 : Circulaire du 28 Octobre 1982
- Annexe 6 : Loi du 10 Juillet 1989
- Annexe 7 : Circulaire du 23 Mai 1997
- Annexe 8 : Circulaire du 11 Juillet 2000
- Annexe 9 : Circulaire du 11 Juin 2003
- Annexe 10 : Loi du 11 Février 2005
- Annexe 11 : Loi du 23 Avril 2005
- Annexe 12 : Circulaire du 23 Juin 2006
- Annexe 13 : Circulaire du 11 Juillet 2006
- Annexe 14 : Arrêté du 21 Août 2006
- Annexe 15 : Protocole de Mai 2010
- Annexe 16 : Circulaire du 01 Août 2011
- Annexe 17 : Arrêté du 19 Avril 2013
- Annexe 18 : Arrêté du 01 Juillet 2013
- Annexe 19 : Circulaire du 27 Mai 2014
- Annexe 20 : Circulaire du 10 Août 2015
- Annexe 21 : Questionnaire
- Annexe 22 : Dictionnaire de codage
- Annexe 23 : Caractérisation du corpus
- Annexe 24 : Un CPE est toujours ..(TIC)
- Annexe 25 : Différenciateur sémantique, l'attitude face au métier
- Annexe 26 : La représentation de la tâche en lien avec la prescription
- Annexe 27 : Transformation de la représentation
- Annexe 28 : La représentation de la tâche, un métier idéal
- Annexe 29 : Entre pratiques et contraintes
- Annexe 30 : Le CPE et les textes
- Annexe 31 : Le projet de service
- Annexe 32 : La représentation d'autrui

Annexe 33 : Entre représentations et contraintes

Annexe 34 : La représentation de soi

Annexe 35 : Guides d'entretien

Annexe 36 : Etape de catégorisation validée par les juges

Annexe 37 : Chi2 CHD exploratoire

Annexe 38 : Chi2 CHD 3 classes d'attitude

Annexe 39 : Chi2 CHD 3 classes de pratique

Annexe 40 : Contribution aux facteurs AFC 3 classes de pratique et 6 classes de pratique

Annexe 41 : Chi 2 CHD 6 classes de pratique

Annexe 42 : Tests du Chi 2

Annexe 43 : Synthèse des 6 classes de pratique et éléments représentationnels et attitudinaux associés

## **ANNEXE 1 : Extraits de la circulaire du 09 octobre 1956**

**Extraits<sup>160</sup> de la circulaire n° 2950/2 du 09 octobre 1956 précisant les « attributions et libertés des surveillants généraux des établissements d'enseignement technique ».**

Les « surveillants généraux, membres du personnels administratifs des établissements sont chargés, sous l'autorité du chef d'établissement, du maintien de l'ordre et de la discipline. »

Le surveillant général doit se préoccuper :

« de l'application du règlement intérieur de l'école ;

de l'ordre matériel et de la discipline dans toutes les parties de l'établissement et notamment des salles d'études, le réfectoire et les dortoirs ;

de l'application de la circulaire n°1449-4 du 28 septembre 1949 portant interdiction des brimades entre élèves ;

de l'organisation et du contrôle des départs et des entrées des élèves internes ;

du contrôle des absences et des entrées des élèves externes et demi-pensionnaires ;

de la prise en charge des élèves en cas d'absence de professeur ;

de l'organisation de la surveillance et du contrôle du lever et du coucher des élèves internes, de l'arrivée et du départ des élèves externes des repas, du départ des élèves pour la promenade, des mouvements, des récréations d'avant-classe et d'après-classe, des sorties collectives, des mouvements à l'extérieur de l'établissement, des visites médicales et de la présence des élèves à ces visites.

Il rend compte au chef d'établissement des dégradations commises par les élèves ».

En plus de la mission de « maintien de l'ordre », les surveillants généraux « participent au contrôle des effectifs, de la conduite et du travail des élèves et veillent à leur éducation. »

Sont subordonnés aux surveillants généraux « les adjoints d'enseignement lorsqu'ils sont chargés du service des études surveillées ou d'autre service de surveillance, les répétiteurs, les maîtres d'internat et les surveillants d'externats. »

De plus, « en d'absence de courte durée du chef d'établissement, le remplacement de ce dernier est assuré par le surveillant général s'il n'y a pas de directeur des études. »

---

<sup>160</sup> Source Delahaye (2009), extraits entre guillemets.

## **ANNEXE 2 : Circulaire du 17 novembre 1965**

### **La circulaire de 1965 sur la mission des surveillants généraux**

Circulaire n°65-419 du 17 novembre 1965

*(Pédagogie, enseignements scolaires et orientation : bureau E.S 1)*

*Surveillants généraux : place et mission dans les établissements scolaires (lycées classiques, modernes, techniques, C.E.S., C.E.G., C.E.T.).*

La place et la mission des surveillants généraux sont aujourd'hui définies par un certain nombre de textes, pour la plupart anciens. Les circulaires du 6 septembre 1920, du 9 octobre 1956 et du 18 avril 1958 ont, pour l'essentiel, précisé la place et le rôle des surveillants généraux qui, chargés spécialement sous l'autorité du chef d'établissement et du censeur des services de surveillance, participent à l'action pédagogique et éducative.

Les dispositions de ces circulaires demeurent valables. Cependant, l'accroissement incessant des effectifs scolaires aboutissant à la naissance, dans les établissements, de quartiers ou de groupes de classes, la multiplication des tâches et leur complexité accrue sont venues alourdir les charges des surveillants généraux.

Par ailleurs, les notions d'ordre et de discipline ont considérablement évolué et les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire. Aussi, compte tenu de ces nouveaux facteurs est-il apparu indispensable de définir la place exacte que le surveillant général occupe actuellement dans l'établissement et de fixer, dans leurs grandes lignes, la nature et le contenu de sa mission.

Cette place et cette mission présentent aujourd'hui quelques différences selon les catégories d'établissement ; Cette disparité n'est pas sans inconvénient et, dans la perspective d'une harmonisation des structures et des moyens des établissements, il convient de normaliser les règles applicables en ce domaine.

I. Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint direct, le surveillant général est chargé de l'organisation de la vie scolaire. A ce titre, les personnels de surveillance et d'éducation lui sont subordonnés : il prévoit leur service et contrôle leurs activités.

Quand il ne possède pas d'adjoint direct, le chef d'établissement peut, notamment en cas d'absence de courte durée, déléguer au surveillant général ou à l'un des surveillants généraux certaines de ses attributions relatives aux tâches de direction.

II. Le surveillant général est responsable du maintien de l'ordre et de la discipline. Il participe également au fonctionnement des activités péri-scolaires organisées dans l'établissement et s'occupe tout particulièrement de la vie collective des élèves internes. Secondé et informé par le personnel de surveillance et d'éducation, il acquiert une bonne connaissance des élèves et peut ainsi apporter des renseignements précieux au chef d'établissement et aux familles.

a) Maintien de l'ordre, de la discipline

A ce titre, il est notamment chargé :

- ▶ De l'application du règlement intérieur de l'établissement ;
- ▶ De l'organisation de l'emploi du temps des personnels de surveillance et du contrôle de leur activité ;
- ▶ De l'ordre matériel et de la discipline dans toutes les parties de l'établissement et, notamment, dans les salles d'études, le réfectoire, les dortoirs et les installations récréatives ;
- ▶ De l'application des instructions concernant les brimades et notamment de la circulaire n°64-302 du 15 octobre 1964 ;
- ▶ De l'organisation et du contrôle des départs et des rentrées des élèves internes ;
- ▶ Du contrôle des absences et des rentrées des élèves externes et demi-pensionnaires ;
- ▶ De la prise en charge des élèves en cas d'absence de professeur ;
- ▶ De l'organisation de la surveillance et du contrôle du lever et du coucher des élèves internes, de l'arrivée et du départ des élèves externes, des retards, du départ des élèves pour la promenade, des mouvements, des récréations, des sorties collectives, des mouvements à l'extérieur de l'établissement, des visites médicales et de la présence des élèves à ces visites.

Il veille au respect des installations et rend compte des dégradations commises par les élèves.

b) Action pédagogique et éducative

En tant qu'il participe à cette action, le surveillant général est appelé à siéger dans les différents conseils d'établissement.

Il a à connaître de toutes les activités qui s'exercent en vue de contribuer à l'éducation des élèves en dehors des heures de classe et est chargé, sous l'autorité du chef d'établissement, de les coordonner et de les animer. Il peut également se voir confier la garde des matériels d'enseignement et le fonctionnement des bibliothèques d'élèves. Un surveillant général peut être spécialement chargé par le chef d'établissement de responsabilités plus étendues pour un groupe limité de classes (tenue des dossiers des élèves, contacts avec les professeurs, les parents, les élèves).

Une délimitation stricte et définitive des attributions respectives des censeurs ou directeurs d'études et des surveillants généraux n'est pas toujours possible. Il appartient, dans ces conditions, aux chefs d'établissement, comme les y invite déjà la circulaire précitée du 6 septembre 1920, d'établir, en fonction des circonstances locales, un tableau de service qui tienne compte cependant des attributions propres aux surveillants généraux telles qu'elles ont été fixées ci-dessus.

III. Il convient enfin de rappeler qu'outre le repos hebdomadaire de vingt quatre heures consécutives auquel il a droit, un surveillant général doit pouvoir disposer, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du service, de possibilités quotidiennes de décentes. Lorsqu'il n'existe qu'un seul surveillant général, le chef d'établissement pourra proposer à l'agrément de l'inspecteur d'académie une organisation des libertés hebdomadaires qui fasse concourir au service du surveillant général certains des personnels qui lui sont subordonnés.

(B.O.E.N. n°43 du 25 novembre 1965)

## **ANNEXE 3 : Décret du 10 août 1970**

### **Décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation.**

Le Premier ministre,  
Sur le rapport du ministre de l'économie et des finances et du ministre de l'éducation nationale,  
Vu l'ordonnance du 4 février 1959 relative au statut général des fonctionnaires, et notamment son article 2 ;  
Vu le décret du 31 décembre 1904 relatif aux surveillantes générales des lycées de jeunes filles ;  
Vu le décret du 28 juillet 1920 relatif aux surveillants généraux des lycées de garçons ;  
Vu le décret du 21 juillet 1922 relatif aux surveillants généraux des collèges de garçons ;  
Vu le décret n° 45-1413 du 26 juin 1945 relatif au recrutement des surveillants généraux des écoles nationales d'enseignement technique ;  
Vu le décret n° 51-1423 du 5 décembre 1951 portant règlement d'administration publique pour la fixation des règles suivant lesquelles doit être déterminée l'ancienneté du personnel nommé dans l'un des corps de fonctionnaires de l'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale ;  
Vu le décret n° 53-458 du 16 mai 1953 modifié, et notamment son article 9, relatif au statut des différentes catégories des personnels des collèges d'enseignement technique ;  
Vu l'avis du conseil supérieur de la fonction publique en date du 13 mai 1970 ;  
Le Conseil d'Etat (section des finances) entendu,

#### **Chapitre Ier : Dispositions générales.**

##### **Article 1**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 2 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Les conseillers principaux d'éducation forment un corps classé dans la catégorie A prévue à l'article 29 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat.

Ses membres sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

##### **Article 3**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Les conseillers principaux d'éducation exercent leurs fonctions dans les établissements publics d'enseignement du second degré et, à titre exceptionnel, dans d'autres établissements ou services relevant du ministère de l'éducation nationale.

##### **Article 4**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance.

Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation.

#### **Chapitre II : Recrutement.**

##### **Article 6 (abrogé)**

Modifié par Décret 85-1516 1985-12-31 art. 2 JORF 5 janvier 1986

Modifié par Décret n°86-1089 du 7 octobre 1986 - art. 2 JORF 9 octobre 1986

Abrogé par Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 - art. 4 (V) JORF 12 octobre 1989 en vigueur le 1 septembre 1989

##### **Article 7**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Un arrêté du ministre chargé de l'éducation et du ministre chargé de la fonction publique fixe les modalités des concours mentionnés à l'article 5 ci-dessus.

#### **Chapitre III : Avancement. (abrogé)**

#### **Chapitre III : Notation et avancement**



### **Article 10 (abrogé)**

Modifié par Décret n°88-376 du 18 avril 1988 - art. 2 JORF 20 avril 1988

Abrogé par Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 - art. 7 (V) JORF 12 octobre 1989 en vigueur le 1 septembre 1989

### **Article 10-1**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Le recteur de l'académie dans le ressort de laquelle exerce le conseiller principal d'éducation attribue à celui-ci une note de 0 à 20, accompagnée d'une appréciation générale sur la manière de servir soit après avis du chef d'établissement et de l'inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire, soit après avis du chef du service dans lequel est affecté l'intéressé.

### **Article 10-2**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Le ministre de l'éducation nationale attribue une note de 0 à 20 accompagnée d'une appréciation générale sur la manière de servir, d'une part, aux personnels détachés ou mis à disposition, compte tenu des notes ou appréciations établies par l'autorité auprès de laquelle ces personnels sont détachés ou mis à disposition, d'autre part, aux personnels affectés dans un service ou dans un établissement non placé sous l'autorité d'un recteur, après avis du chef du service ou de l'établissement.

### **Article 10-3**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

La note attribuée en application des articles 10-1 et 10-2 est fixée en tenant compte d'une grille de notation établie par le ministre de l'éducation nationale et indiquant, par échelon, une moyenne des notes ainsi que les écarts pouvant être retenus par rapport à cette moyenne.

### **Article 10-4**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

La note et l'appréciation sont communiquées à l'intéressé. La commission administrative paritaire compétente peut, à la requête de ce dernier, demander la révision de la note. Dans ce cas, communication doit être faite à la commission de tous éléments utiles d'information.

### **Article 10-5 (abrogé)**

Modifié par Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 - art. 8 JORF 12 octobre 1989 en vigueur le 1 septembre 1989

Abrogé par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 6 (V) JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

### **Article 10-6**

Créé par Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 - art. 9 JORF 12 octobre 1989 en vigueur le 1 septembre 1989

L'avancement d'échelon des conseillers principaux d'éducation de classe normale a lieu partie au grand choix, partie au choix, partie à l'ancienneté. Il a effet du jour où les intéressés remplissent les conditions fixées au tableau ci-dessous :

(...)

### **Article 10-7**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 7 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Pour les personnels visés à l'article 10-6 ci-dessus placés sous son autorité, le recteur établit, pour chaque année scolaire, la liste des fonctionnaires promouvables et prononce, après avis de la commission administrative paritaire académique, les avancements d'échelon dans les limites de :

a) 30 p. 100 de l'effectif des fonctionnaires atteignant, au cours de l'année considérée, l'ancienneté d'échelon requise pour être promu au grand choix et inscrits sur ces listes ;

b) Cinq septièmes de l'effectif des fonctionnaires atteignant, au cours de l'année considérée, l'ancienneté d'échelon requise pour être promu au choix et inscrits sur ces listes.

Les fonctionnaires qui ne bénéficient pas d'une promotion au grand choix ou au choix sont promus lorsqu'ils justifient de la durée de service prévue pour l'avancement à l'ancienneté.

Pour les conseillers principaux d'éducation de classe normale détachés, mis à disposition ou affectés dans un service ou établissement non placé sous l'autorité d'un recteur, le ministre établit, pour chaque année, les listes de fonctionnaires promouvables et prononce les avancements d'échelon, après avis de la commission administrative paritaire nationale, dans les conditions fixées ci-dessus.

### **Article 10-8**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

L'avancement d'échelon des conseillers principaux d'éducation hors classe prend effet du jour où les intéressés remplissent les conditions fixées au tableau ci-dessous :

(...)

Le recteur prononce, pour chaque année scolaire, les promotions des personnels placés sous son autorité.

Le ministre prononce, pour chaque année scolaire, les promotions des conseillers principaux d'éducation détachés, mis à disposition ou affectés dans un service ou établissement non placé sous l'autorité d'un recteur.

#### **Article 10-10**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Les conseillers principaux d'éducation de classe normale promus à la hors-classe sont classés à l'échelon comportant un indice égal ou à défaut immédiatement supérieur à celui dont ils bénéficiaient dans la classe normale. Dans la limite de l'ancienneté exigée à l'article 10-8 ci-dessus pour une promotion à l'échelon supérieur, ils conservent l'ancienneté qu'ils avaient acquise dans l'échelon de leur ancienne classe lorsque l'augmentation de traitement consécutive à leur promotion est inférieure à celle que leur aurait procurée un avancement d'échelon dans leur ancienne classe.

Toutefois, les conseillers principaux d'éducation ayant atteint le 11e échelon conservent l'ancienneté qu'ils avaient acquise dans cet échelon, dans la limite du temps nécessaire à une promotion d'échelon.

Le recteur procède au classement des personnels placés sous son autorité.

Le ministre procède au classement des conseillers principaux d'éducation non placés sous l'autorité d'un recteur.

### **Chapitre IV : Dispositions diverses.**

#### **Article 11**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

La désignation des personnels qui doivent recevoir une première affectation à l'issue de leur titularisation et de ceux qui sont appelés à changer d'académie est prononcée par décision du ministre chargé de l'éducation, après avis des instances paritaires compétentes. Toutefois, les changements d'académie en cours d'année scolaire dans l'intérêt du service sont prononcés sous réserve d'examen ultérieur par les instances paritaires précitées.

#### **Article 12**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

L'article 61 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée n'est pas applicable au corps des conseillers principaux d'éducation.

#### **Article 12-1**

Modifié par Décret n°2005-998 du 22 août 2005 - art. 1 JORF 23 août 2005

Pour les conseillers principaux d'éducation affectés dans des établissements ou services placés sous l'autorité du recteur d'académie, les sanctions disciplinaires définies à l'article 66 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 sont prononcées, après consultation de la commission administrative paritaire académique siégeant en conseil de discipline, dans les conditions prévues à l'article 19 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983.

Le pouvoir de saisir la commission administrative paritaire académique siégeant en conseil de discipline est délégué au recteur d'académie.

#### **Article 14 (abrogé au 1 septembre 2010)**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Abrogé par Décret n°2010-1006 du 26 août 2010 - art. 7

Le détachement est prononcé après avis de la commission administrative paritaire nationale à équivalence de grade, à un échelon comportant un indice égal ou à défaut immédiatement supérieur à celui dont l'intéressé bénéficiait dans son corps d'origine.

Le fonctionnaire détaché conserve, dans la limite de l'ancienneté maximale de service exigée pour l'accès à l'échelon supérieur de son nouveau grade, l'ancienneté d'échelon acquise dans son précédent emploi lorsque le détachement lui procure un avantage inférieur à celui qui aurait résulté d'un avancement d'échelon dans son corps d'origine ou qui a résulté de sa nomination audit échelon si cet échelon était le plus élevé de son précédent emploi.

#### **Article 15-3**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Modifié par Décret n°2005-436 du 9 mai 2005 - art. 19 (V) JORF 10 mai 2005

La délégation est prononcée par arrêté du ministre de l'éducation nationale pour une durée maximale d'un an, renouvelable une fois, sans que sa durée ne puisse excéder au total quatre années pour l'ensemble de la carrière.

La période de délégation doit coïncider avec les limites d'une année scolaire.

La délégation ne peut intervenir qu'après signature d'une convention passée entre le ministre de l'éducation nationale et l'entreprise, qui définit la nature des activités confiées aux fonctionnaires, leurs conditions d'emploi et les modalités du contrôle et de l'évaluation desdites activités. Cette convention, visée par le membre du corps du contrôle général économique et financier, prévoit le remboursement par l'entreprise de la rémunération de l'intéressé et des charges sociales y afférentes. Lorsque la délégation est accordée pour la création d'une entreprise, la convention peut toutefois prévoir l'exonération de ce remboursement pendant une période qui ne peut être supérieure à six mois.

#### **Chapitre IV : Dispositions transitoires. (abrogé)**

##### **Article 16 bis (abrogé)**

Créé par Décret 74-767 1974-08-28 art. 1 JORF 7 septembre 1974 en vigueur le 1er janvier 1970

Abrogé par Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 - art. 11

#### **Chapitre V : Dispositions transitoires. (abrogé)**

##### **Article 16 (abrogé)**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Abrogé par Décret n°2009-913 du 28 juillet 2009 - art. 5

##### **Article 17 (abrogé)**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Abrogé par Décret n°2009-913 du 28 juillet 2009 - art. 5

##### **Article 18 (abrogé)**

Créé par Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 - art. 11 JORF 12 octobre 1989 en vigueur le 1er septembre 1989

Abrogé par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 9 (V) JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

##### **Article 19 (abrogé)**

Modifié par Décret n°2002-1134 du 5 septembre 2002 - art. 1 JORF 8 septembre 2002 en vigueur le 1er septembre 2002

Abrogé par Décret n°2009-913 du 28 juillet 2009 - art. 5

Signataires :

Le Premier ministre : JACQUES CHABAN-DELMAS.

Le ministre de l'éducation nationale, OLIVIER GUICHARD.

Le ministre de l'économie et des finances, VALÉRY GISCARD D'ESTAING.

Le secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé de la fonction publique et des réformes administratives, PHILIPPE MALAUD.

Le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances, JACQUES CHIRAC.

## **ANNEXE 4 : Circulaire du 31 mai 1972**

Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972. (*Personnels enseignants*) Texte adressé aux recteurs.

### **Mission des conseillers principaux et conseillers d'éducation.**

Le décret n°70-738 du 12 août 1970 a créé deux corps nouveaux de personnels de l'Education nationale, ceux de conseillers principaux d'éducation, et, dans son article 4, en a défini, dans leur généralité, les missions.

L'action éducative qui s'exerce dans notre enseignement est une action globale à laquelle concourent tous les personnels des établissements scolaires et les personnes appelées à participer activement à la vie de ces établissements. Par leurs fonctions mêmes, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux se trouvent associés de la façon la plus étroite à cette action globale, en vue de laquelle ils ont à jouer un rôle d'une importance exceptionnelle. C'est dire qu'il n'est pas souhaitable de délimiter a priori leur intervention non plus que la collaboration qu'ils ont à apporter aux chefs d'établissement au sein des équipes d'animation. Aussi se bornera-t-on à rappeler quelle doit être, dans ses grandes lignes, leur activité.

Héritiers, à divers égards, des surveillants généraux, ils ont pour tâche particulière de veiller à la sécurité physique et morale des élèves. Ainsi apporteront-ils leur contribution :

A l'application du règlement intérieur ;

Au respect des installations où circulent et vivent les élèves ;

A l'application des consignes de sécurité générales et particulières, notamment lors des mouvements d'externat et d'internat ;

Au contrôle de la présence des élèves aux différents moments de la vie scolaire et à l'établissement des effectifs journaliers ;

A l'organisation d'activités de substitution, en cas d'absence d'un membre du personnel ;

À la mise en œuvre de la discipline indispensable à la vie de toute collectivité, cette discipline étant toujours considérée comme moyen de formation, qu'il s'agisse d'auto-discipline ou de formes d'apparence plus contraignante ;

À l'organisation du service des personnels auxquels sont confiées des tâches de surveillance, de sécurité, d'animation, à l'élaboration des notes diverses s'y rapportant, ainsi qu'au contrôle des activités de ces personnels.

Mais les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation ont en outre, en accord notamment avec les personnes enseignant une mission permanente d'animation éducative. Pour y satisfaire il convient qu'ils se tiennent en rapports constants et confiants avec les élèves ainsi qu'avec les différents groupes qui prennent part à la vie de l'établissement ; la dénomination même de ces corps nouveaux définit heureusement leur caractère.

Présent à tous les moments de la vie scolaire où les élèves ne sont pas pris en charge par les professeurs, les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent assumer pleinement leur rôle d'animation. Ils le joueront sans doute plus particulièrement dans le cadre des associations socio-éducatives, mais ils ne manqueront pas de l'exercer aussi d'une manière diffuse et constante. Faire comprendre à un élève la nécessité de respecter certaine disposition du règlement intérieur, s'entretenir avec tel autre d'une difficulté éprouvée dans son travail, mettre en rapport au besoin un professeur et un élève ou un groupe d'élèves, s'entretenir librement avec des parents, se rendre à la demande des élèves aux réunions des clubs et sections de l'association socio-éducative, faciliter la rencontre d'élèves désireux de s'engager dans une entreprise nouvelle : les occasions sont multiples pour les conseillers principaux et les conseillers d'éducation de favoriser les échanges indispensables à la vie de leur établissement.

A ces tâches d'animation s'ajoutent évidemment les tâches de caractère pédagogique. En étroite liaison avec le personnel enseignant, les conseillers feront appel à la compétence du personnel de surveillance pour donner aux élèves travaillant dans les études ou dans les salles de travail volontaire, l'appui et le soutien pédagogique dont la plupart ressentent le besoin. Ils seront ainsi à même d'apporter une contribution précieuse lors de l'élaboration du bilan de chaque élève au cours des réunions des conseils de classe.

Par la diversité de leur action, les conseillers principaux et conseillers d'éducation occuperont valablement la place qui leur revient dans l'équipe chargée d'assumer, sous l'autorité des chefs d'établissement et éventuellement, de leurs adjoints, les responsabilités éducatives et d'animation générale de la vie scolaire ainsi que celles qui concernent l'information en vue de l'orientation des élèves. Grâce à une coordination étroite

assurée par des réunions dont le rythme et la périodicité seront à déterminer par le chef d'établissement, grâce à une répartition fonctionnelle des tâches entre les membres de l'équipe, compte tenu de l'étendue des responsabilités et des attributions de chacun des membres et des données propres à l'établissement, ils apporteront leur concours à la grande œuvre de rénovation de la vie scolaire.

En raison du caractère de leur mission, les conseillers principaux et conseillers d'éducation sont soumis en matière de service aux mêmes exigences que les personnels de direction, membres de l'équipe d'animation.

La durée et l'horaire de leur service sont donc déterminés en fonction des besoins de service.

En particulier, les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent pouvoir intervenir auprès des personnels dont ils ont le contrôle ou auprès des élèves chaque fois que les circonstances l'exigent, et même de nuit quand l'établissement comporte un internat.

Toutefois, l'organisation de leur service doit être prévue de telle manière qu'elle leur réserve chaque jour des temps de détente et vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine, le service des dimanches et jours fériés étant assuré par roulement.

Lorsqu'il n'existe qu'un conseiller principal ou conseiller d'éducation, le chef d'établissement pourra proposer à l'agrément de l'inspecteur d'académie une organisation des libertés hebdomadaires qui fasse concourir les personnels de surveillance au service du conseiller d'éducation.

Au moment des vacances, ils partagent également le sort de l'équipe d'animation à laquelle ils appartiennent et participent au service de vacances suivant les règles définies par circulaires particulières. Les servitudes inhérentes à leurs fonctions nécessitent que, chaque fois que les locaux le permettent, ces fonctionnaires soient logés dans l'établissement, conformément à la réglementation en vigueur en matière de concession et d'attribution de logement.

(B. O. E. N. n°23 du 8 juin 1972.)

## **ANNEXE 5 : Circulaire du 28 octobre 1982**

### **Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 (RLR : 830-0)**

L'évolution du système éducatif et la nécessité de tenir compte des données et orientations nouvelles de la vie éducative au sein des établissements conduisent à définir à nouveau le rôle que doivent assumer les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation et les conditions d'exercice de leurs fonctions.

Tel est l'objet de la présente circulaire, qui remplace la circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972.

Les responsabilités des conseillers principaux et conseillers d'éducation s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire : tout adulte membre de la communauté scolaire, à quelque titre que ce soit, participe à cette mission par les responsabilités qu'il exerce (pédagogie, administration, entretien, gestion, documentation, orientation, animation culturelle, etc...).

L'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la « Vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel.

Interlocuteurs privilégiés, chaque fois qu'il est question de l'organisation et du déroulement de la vie quotidienne, notamment en ce qui concerne les rythmes scolaires, ils organisent la vie collective, hors du temps de classe, en étroite liaison avec la vie pédagogique de l'établissement. Ils assument les contacts avec les élèves sur le plan individuel et collectif.

L'exercice de ces responsabilités exclut le travail individualiste et se situe dans un contexte de relation, d'échanges et de prise en charge en commun de l'activité éducative.

L'ensemble des responsabilités exercées par le conseiller d'éducation et le conseiller principal doit toujours être assuré dans une perspective éducative et dans le cadre global du projet d'établissement.

Ces responsabilités se répartissent en trois domaines :

le fonctionnement de l'établissement : responsabilité du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves, organisation du service des personnels de surveillance, mouvements des élèves. Il participe, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité, notamment des élèves,

la collaboration avec le personnel enseignant : échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter ; suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets.

L'animation éducative : relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) ; foyer socio-éducatif et organisation des temps de loisirs (clubs, activités culturelles et récréatives) ; organisation de la concertation et de la participation (formation, élections et réunions des délégués élèves, participation aux conseils d'établissement). Dans ces trois domaines, l'action éducative du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation implique le dialogue avec les parents ou toutes personnes qui assument des responsabilités à l'égard de l'adolescent, collaboration nécessaire en vue de permettre à ce dernier de se prendre en charge progressivement. Telles sont les responsabilités spécifiques du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation. Elles peuvent varier dans leur forme selon la catégorie et les particularités de l'établissement.

Le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation (ou chacun des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'il y en a plusieurs dans l'établissement) doit participer à la vie de l'établissement dans la diversité de ses expressions, afin de pouvoir suivre l'élève dans tous les aspects de la vie scolaire.

Il s'ensuit que le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation doivent être associés à tout ce qui concerne la vie de l'élève et son devenir : liaison avec les parents, rapports avec les autres établissements, information et orientation, formation continue, rapports avec les milieux sociaux et professionnels, relations avec les anciens élèves. Il en résulte également que les fonctions du conseiller d'éducation et du conseiller principal d'éducation ne doivent pas être réduites à une spécialisation : le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation ne peuvent, en particulier, être spécialisés dans les responsabilités d'internat.

Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation ne peuvent exercer correctement leur mission ainsi définie sans travailler en collaboration étroite avec l'intendance, le service médical et le service social, le

chef des travaux, le centre de documentation et d'information ; la collaboration avec ce dernier doit être particulièrement élaborée, car elle constitue un élément déterminant de la dynamique de la vie scolaire. Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation exercent leurs responsabilités sous l'autorité du chef d'établissement (et, en son absence, de son adjoint direct) qui les associe aux réunions de concertation de la direction : information, étude des problèmes de vie scolaire, prise de décisions pour tout ce qui concerne celle-ci. Le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation sont les responsables de l'animation de l'équipe (en collégialité si l'établissement comporte plusieurs CE-CPE), qu'ils constituent avec les autres conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation, les personnels de surveillance, les maîtres de demi-pension et les maîtres au pair, équipe sur laquelle reposent, en grande partie, l'organisation et l'animation de la vie scolaire.

Les nouvelles dispositions relatives au rôle des personnels d'éducation doivent être mises en œuvre dans un esprit nouveau et selon des modalités qui permettent d'atteindre les objectifs fixés. C'est pourquoi, dans le cadre des décisions gouvernementales prises en matière de durée du travail, il importe de préciser les conditions d'exercice des fonctions des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

Il convient de souligner tout d'abord que la nature même de la fonction d'éducation, la diversité des établissements et leurs contraintes propres ne sont pas conciliables avec une organisation préétablie et uniforme du service des personnels concernés.

D'autre part, selon que ces personnels sont logés ou non par nécessité absolue de service, leur intervention au sein de l'établissement ne peut prendre des formes identiques. Il convient tout d'abord que l'organisation du service des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation s'inscrive dans le cadre de la durée de travail maximum hebdomadaire de la fonction publique telle qu'elle a été récemment fixée, c'est-à-dire 39 heures de travail par semaine. Cet horaire couvre l'ensemble des activités que le conseiller d'éducation ou le conseiller principal d'éducation est amené à exercer dans le cadre de sa mission. Cet horaire, en règle générale, ne saurait conduire à l'établissement d'un emploi du temps peu compatible avec les exigences des fonctions assurées par le conseiller d'éducation et le conseiller principal d'éducation. Il est précisé cependant que lorsque, dans un établissement, il existe plusieurs conseillers d'éducation ou conseillers principaux d'éducation, le service doit être organisé de façon à ce qu'il soit tiré le meilleur parti de cette situation. Ainsi, cet horaire de service doit être un cadre de référence suffisamment souple pour permettre d'adapter les services à la diversité des situations, sans faire peser sur les personnels des charges excessives. Il est confirmé que l'organisation de leur service doit être prévue de telle manière qu'elle leur réserve chaque jour des temps de détente et vingt-quatre heures consécutives de liberté par semaine, le service des dimanches et jours fériés étant assuré par roulement. Il est rappelé que le bénéfice d'un logement accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires, qui s'imposent à l'ensemble des personnels dans cette situation. Le service de vacances d'été sera défini dans le cadre d'un examen général des conditions dans lesquelles doivent être assurés ces services par les personnels concernés à ce titre.

Par leur disponibilité à l'égard des élèves, les relations qu'ils établissent avec les enfants et les adolescents ainsi qu'avec les divers partenaires du système éducatif, le rôle qu'ils jouent dans le domaine de l'animation, le climat de communauté qu'ils contribuent à créer dans l'établissement, et surtout par leur apport personnel, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation participent d'une manière décisive à l'organisation, à l'animation et à la rénovation permanente de la vie scolaire.

## **ANNEXE 6 : Loi du 10 juillet 1989**

### **Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989**

#### **Article 1er**

(Loi n° 94-665 du 4 août 1994 art. 11 Journal Officiel du 5 août 1994 )

(Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 142 Journal Officiel du 31 juillet 1998 )

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Pour garantir ce droit, la répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situations objectives, notamment en matière économique et sociale.

Elle a pour objet de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions de soutien individualisé.

La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent.

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves.

Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants.

Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves.

Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent.

Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. Elles visent notamment à favoriser, pendant le temps libre des élèves, leur égal accès aux pratiques culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les établissements scolaires veillent, dans l'organisation des activités périscolaires à caractère facultatif, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves.

L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises.

#### **TITRE Ier : La vie scolaire et universitaire**

##### **CHAPITRE Ier : Le droit à l'éducation**

#### **Article 2.**

Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande.

L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne.



### **Article 3.**

La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 p. 100 au niveau du baccalauréat.

Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera.

## **CHAPITRE II : L'organisation de la scolarité**

### **Article 4.**

(Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 art. 2 Journal Officiel du 14 juillet 1995 )

La scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation.

La scolarité de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire comporte trois cycles.

Les collèges dispensent un enseignement réparti en trois cycles.

Les cycles des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels conduisent aux diplômes d'enseignement général, technologique et professionnel, notamment au baccalauréat.

La durée de ces cycles est fixée par décret.

Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité.

### **Article 5.**

Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.

### **Article 6.**

Un conseil national des programmes donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'éducation nationale.

Les avis et propositions du Conseil national des programmes sont rendus publics.

### **Article 7.**

La scolarité peut comporter, à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans des entreprises, des associations, des administrations ou des collectivités territoriales en France ou à l'étranger. Ces périodes sont conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel.

Dans les sections d'enseignement général comportant des enseignements artistiques spécialisés où interviennent des professionnels de façon continue, ceux-ci peuvent participer aux opérations d'évaluation et aux jurys du baccalauréat.

### **Article 7 bis.**

(inséré par Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 art. 54 Journal Officiel du 21 décembre 1993 )

Tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle. Celle-ci est dispensée soit dans le cadre des formations conduisant à un diplôme d'enseignement professionnel, soit dans le cadre des formations professionnelles d'insertion organisées après l'obtention des diplômes d'enseignement général ou technologique, soit dans le cadre de formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelle. Les formations sont mises en place en concertation avec les entreprises et les professions.

### **Article 7 ter.**

(inséré par Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 art. 55 Journal Officiel du 21 décembre 1993)

Les plans régionaux de développement des formations professionnelles des jeunes prévoient l'ouverture de classes d'initiation préprofessionnelle en alternance dans les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis ou dans les collèges disposant d'une équipe enseignante et de moyens adaptés.

Ces classes accueillent, à partir de l'âge de quatorze ans, des élèves sous statut scolaire qui choisissent d'acquérir une préqualification professionnelle par la voie de la formation en alternance.

Lorsque les classes d'initiation préprofessionnelle en alternance sont ouvertes dans les centres de formation d'apprentis, les charges qui en résultent pour les régions seront compensées selon les modalités définies à l'article 94 de la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat.

A l'issue de cette formation, les élèves peuvent être orientés vers une formation en alternance sous contrat de travail de type particulier, ou sous statut scolaire.

#### **Article 8.**

(Loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 art. 1 Journal Officiel du 19 juillet 1992)

(Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 art. 56 Journal Officiel du 21 décembre 1993)

Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements, sur l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée dans les conditions définies à l'article L. 115-1 du code du travail et sur les professions fait partie du droit à l'éducation.

L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilite la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci.

A cette fin, les élèves disposent de l'ensemble des informations de nature à permettre l'élaboration d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Ils bénéficient notamment d'une information sur les professions et les formations qui y préparent sous contrat de travail de type particulier et sous statut scolaire.

Cette information est destinée à faciliter le choix d'un avenir professionnel, de la voie et de la méthode d'éducation qui y conduisent.

Cette information est organisée sous la responsabilité des chefs d'établissement, dans le cadre des projets d'établissement ou de projets communs à plusieurs établissements. Elle est conjointement réalisée par les conseillers d'orientation psychologues, les personnels enseignants, les conseillers de l'enseignement technologique et les représentants des organisations professionnelles et des chambres de commerce et d'industrie, de métiers et d'agriculture. Elle s'accompagne de la remise d'une documentation.

La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève.

Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée.

La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel.

#### **Article 9.**

(Loi n° 92-678 du 6 juillet 1992 art. 17 Journal Officiel du 21 juillet 1992)

L'année scolaire comporte trente-six semaines au moins réparties en cinq périodes de travail, de durée comparable, séparées par quatre périodes de vacance des classes. Un calendrier scolaire national est arrêté par le ministre de l'éducation nationale pour une période de trois années. Il peut être adapté, dans des conditions fixées par décret, pour tenir compte des situations locales.

### **CHAPITRE III : Droits et obligations**

#### **Article 10.**

Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement.

Il est créé, dans les lycées, un conseil des délégués des élèves, présidé par le chef d'établissement, qui donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives à la vie et au travail scolaires.

#### **Article 10 bis.**

(inséré par Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 145 Journal Officiel du 31 juillet 1998)

I. Pour chaque enfant à charge inscrit dans un collège public, un collège privé ayant passé avec l'État l'un des contrats prévus par la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés ou dans un collège privé habilité à recevoir des boursiers nationaux, une bourse nationale de collège est attribuée aux familles dont les ressources ne dépassent pas un plafond variable selon le nombre

d'enfants à charge et revalorisé comme le salaire minimum de croissance prévu par l'article L. 141-4 du code du travail.

Le montant de la bourse, qui varie en fonction des ressources de la famille, est fixé en pourcentage de la base mensuelle de calcul des prestations familiales mentionnée à l'article L. 551-1 du code de la sécurité sociale.

II. Les bourses nationales de collège sont à la charge de l'État. Elles sont servies aux familles, pour les élèves inscrits dans un collège public, par l'établissement, après déduction éventuelle des frais de pension ou de demi-pension et, pour les élèves inscrits dans un collège privé, par les autorités académiques.

III. Pour les élèves inscrits dans les établissements mentionnés au I du présent article, ce dispositif se substitue aux bourses nationales attribuées aux élèves inscrits dans un collège en application de l'article 1er de la loi n° 51-1115 du 21 septembre 1951 portant ouverture de crédits sur l'exercice 1951 (éducation nationale).

IV. L'article 1er de la loi n° 51-1115 du 21 septembre 1951 précitée demeure applicable aux élèves inscrits :

1° Dans les classes du second degré des lycées publics, des lycées privés ayant passé avec l'État l'un des contrats prévus par la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 précitée ou des lycées privés habilités à recevoir des boursiers nationaux ;

2° Dans un établissement régional d'enseignement adapté, sous réserve que soient déduites les aides accordées au titre des exonérations éventuelles de frais de pension et de demi-pension ;

3° Dans les établissements d'enseignement visés au livre VIII du code rural.

#### **Article 11.**

Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement.

Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe.

Un décret en Conseil d'État détermine dans lesquelles les représentants des parents d'élèves aux conseils départementaux ou régionaux, académiques et nationaux bénéficieront d'autorisations d'absence et seront indemnisés.

L'État apporte une aide à la formation des représentants des parents d'élèves appartenant à des fédérations de parents d'élèves représentées au Conseil supérieur de l'éducation.

#### **Article 12.**

Les étudiants sont associés à l'accueil des nouveaux étudiants, à l'animation de la vie des établissements d'enseignement supérieur et aux activités d'aide à l'insertion professionnelle. Ils participent, par leurs représentants, à la gestion du Centre national et des centres régionaux des oeuvres universitaires et scolaires .

#### **Article 13.**

Sont regardées comme représentatives les associations d'étudiants qui ont pour objet la défense des droits et intérêts matériels et moraux, tant collectifs qu'individuels, des étudiants et, à ce titre, siègent au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ou au conseil d'administration du Centre national des oeuvres universitaires et scolaires. Elles bénéficient d'aides à la formation des élus. Elles sont associées au fonctionnement d'un observatoire de la vie étudiante qui rassemble des informations et effectue des études concernant les conditions de vie matérielle, sociale et culturelle des étudiants.

### **TITRE II : Les personnels**

#### **Article 14.**

Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes.

Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions.

#### **Article 15.**

Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. Ils concourent directement aux missions du service public de l'éducation et contribuent à assurer le fonctionnement des établissements et des services de l'éducation nationale.

Ils contribuent à la qualité de l'accueil et du cadre de vie et assurent la sécurité, le service de restauration, la protection sanitaire et sociale et, dans les internats, l'hébergement des élèves.

#### **Article 16.**

Un plan de recrutement des personnels est publié, chaque année, par le ministre de l'éducation nationale . Il couvre une période de cinq ans et est révisable annuellement.

#### **Article 17.**

Sera créé, dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990, un institut universitaire de formation des maîtres, rattaché à une ou plusieurs universités de l'académie pour garantir la responsabilité institutionnelle de ces établissements d'enseignement supérieur par l'intervention des personnes et la mise en oeuvre des moyens qui leur sont affectés. Il peut être prévu, dans des conditions et des limites déterminées par décret en Conseil d'État, la création de plusieurs instituts universitaires de formation des maîtres dans certaines académies ou le rattachement à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel autres que des universités. Les instituts universitaires de formation des maîtres sont des établissements publics d'enseignement supérieur. Établissements publics à caractère administratif, ils sont placés sous la tutelle du ministre de l'éducation nationale et organisés selon des règles fixées par décret en Conseil d'État. Le contrôle financier s'exerce a posteriori.

Dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement.

Les instituts universitaires de formation des maîtres participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation.

Ils organisent des formations de préparation professionnelle en faveur des étudiants.

Les instituts universitaires de formation des maîtres sont dirigés par un directeur nommé par le ministre de l'éducation nationale, choisi sur une liste de propositions établie par le conseil d'administration de l'institut. Ils sont administrés par un conseil d'administration présidé par le recteur d'académie.

Le conseil d'administration comprend notamment, dans des conditions prévues par décret en Conseil d'État, des représentants des conseils d'administration des établissements auxquels l'institut universitaire de formation des maîtres est rattaché ainsi que des représentants des communes, départements et région, des représentants des personnels formateurs ou ayant vocation à bénéficier de formations et des étudiants en formation.

Un décret en Conseil d'État déterminera les conditions dans lesquelles les personnels des écoles et des centres actuels pourront opter pour l'exercice de fonctions au sein des instituts universitaires de formation des maîtres.

Avant la date visée au premier alinéa du présent article, une loi déterminera notamment les conditions de dévolution à l'État des biens, droits et obligations des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Jusqu'à la mise en place, dans chaque académie, des instituts universitaires de formation des maîtres, la loi du 9 août 1879 relative à l'établissement des écoles normales primaires, les articles 2, 3 et 47 de la loi du 19 juillet 1889 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service, modifiée par la loi du 25 juillet 1893, et l'ordonnance n°45-2630 du 2 novembre 1945 portant autorisation d'établissements publics d'enseignement sont provisoirement maintenus en vigueur.

### **TITRE III : Les établissements d'enseignement**

#### **Article 18.**

(Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 142 Journal Officiel du 31 juillet 1998 )

Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement.

Celui-ci définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin. Il indique également les moyens particuliers mis en oeuvre pour prendre en charge les élèves issus des familles les plus défavorisées.

Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet.

Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en oeuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation.

Les établissements universitaires peuvent conclure avec des établissements scolaires des accords de coopération en vue, notamment, de favoriser l'orientation et la formation des élèves.

Les établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges avec leur environnement économique, culturel et social.

**Article 18 bis.**

(inséré par Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 art. 3 Journal Officiel du 14 juillet 1995 )

Les établissements ainsi que, pour les écoles primaires, les communes qui en ont la charge peuvent s'associer par voie de convention pour développer les missions de formation de ces établissements et écoles et pour mettre en commun, dans le respect de leurs compétences, leurs ressources humaines et matérielles.

**Article 19.**

Pour la mise en œuvre de leur mission de formation continue, les établissements scolaires publics s'associent en groupement d'établissements, sous réserve de conditions locales particulières définies par décret. A cette fin, les établissements peuvent constituer, pour une durée déterminée, un groupement d'intérêt public. Les dispositions de l'article 21 de la loi n° 82-610 du 15 juillet 1982 d'orientation et de programmation pour la recherche et le développement technologique de la France lui sont applicables. Toutefois, le directeur du groupement d'intérêt public est nommé par le ministre de l'éducation nationale. Le groupement d'intérêt public ainsi constitué est soumis aux règles du droit et de la comptabilité publics.

**Article 20.**

Les établissements publics d'enseignement supérieur peuvent se voir confier, par l'État, la maîtrise d'ouvrage de constructions universitaires.

A l'égard de ces locaux comme de ceux qui leur sont affectés ou qui sont mis à leur disposition par l'État, les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministre de l'éducation nationale ou du ministre de l'agriculture exercent les droits et obligations du propriétaire, à l'exception du droit de disposition et d'affectation des biens.

**Article 21.**

Pour la répartition des emplois, une politique de réduction des inégalités constatées entre les académies et entre les départements vise à résorber les écarts de taux de scolarisation en améliorant les conditions d'encadrement des élèves et des étudiants. Elle tient compte des contraintes spécifiques des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé.

Dans ce cadre, des mesures sont prises en faveur des départements et des territoires d'outre-mer. Les disparités existant entre les départements, territoires ou collectivités territoriales d'outre-mer et la métropole au regard des taux d'encadrement et de scolarisation seront résorbées.

**Article 21 bis.**

(inséré par Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 art. 143 Journal Officiel du 31 juillet 1998 )

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté présidé par le chef d'établissement a pour mission d'apporter un appui aux acteurs de la lutte contre l'exclusion.

Ce comité a pour mission de renforcer sur le terrain les liens entre l'établissement d'enseignement, les parents les plus en difficulté et les autres acteurs de la lutte contre l'exclusion. En liaison avec les axes du projet d'établissement, approuvés par le conseil d'administration, il contribue à des initiatives en matière de lutte contre l'échec scolaire, d'améliorations des relations avec les familles, en particulier les plus démunies, de médiation sociale et culturelle et de prévention des conduites à risque et de la violence.

**TITRE IV : Les organismes consultatifs**

**Article 22.**

(Loi n° 91-1285 du 21 décembre 1991 art. 1 Journal Officiel du 24 décembre 1991 )

Il est créé un Conseil supérieur de l'éducation.

Ce conseil exerce les attributions dévolues antérieurement au Conseil supérieur de l'éducation nationale et au conseil de l'enseignement général et technique, à l'exclusion des attributions transférées au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche par l'article 23 de la présente loi. Il donne des avis sur les objectifs et le fonctionnement du service public de l'éducation.

Il est présidé par le ministre de l'éducation nationale ou son représentant et composé de représentants des enseignants, des enseignants-chercheurs, des autres personnels, des parents d'élèves, des étudiants, des élèves des lycées, des collectivités territoriales, des associations périscolaires et familiales, des grands intérêts éducatifs, économiques, sociaux et culturels.

Les représentants des enseignants-chercheurs sont élus par les représentants des mêmes catégories élus au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les représentants des enseignants et des autres personnels sont désignés par le ministre de l'éducation nationale, proportionnellement aux résultats des élections professionnelles, sur proposition des organisations syndicales les plus représentatives du personnel ayant présenté des candidats à ces élections.

Les représentants des parents d'élèves sont désignés par le ministre de l'éducation nationale, sur proposition des associations de parents d'élèves proportionnellement aux résultats des élections aux conseils d'administration et aux conseils d'école.

Les représentants des étudiants sont désignés par le ministre de l'éducation nationale, sur proposition des associations d'étudiants proportionnellement aux résultats des élections au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les représentants des élèves des lycées sont élus par les représentants au niveau académique de leurs délégués.

Le conseil comprend une section permanente et des formations spécialisées.

Le Conseil supérieur de l'éducation statuant en matière contentieuse et disciplinaire se compose de douze conseillers appartenant aux corps des enseignants, élus par leurs représentants à ce conseil.

Les membres représentant les établissements d'enseignement privés siégeant au Conseil supérieur de l'éducation élisent, pour la durée de leur mandat, six représentants qui siègent, avec voix délibérative, au conseil visé au précédent alinéa lorsque celui-ci est saisi d'affaires contentieuses et disciplinaires concernant ces établissements.

Le Conseil supérieur de l'éducation nationale et le conseil de l'enseignement général et technique sont maintenus en fonction jusqu'à la date d'installation du Conseil supérieur de l'éducation.

### **Article 23.**

(Loi n° 90-587 du 4 juillet 1990 art. 24 Journal Officiel du 11 juillet 1990 )

Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statue en appel et en dernier ressort sur les décisions disciplinaires prises par les instances universitaires compétentes à l'égard des enseignants-chercheurs, enseignants et usagers. Il exerce, à leur égard, les compétences définies par la loi du 17 juillet 1908 sur le relèvement des interdictions, exclusions ou suspensions prononcées par les juridictions disciplinaires de l'éducation nationale. Toutefois, il est appelé à statuer en premier et dernier ressort lorsqu'une section disciplinaire n'a pas été constituée ou lorsque aucun jugement n'est intervenu six mois après la date à laquelle les poursuites ont été engagées devant la juridiction disciplinaire compétente.

Le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire comprend des représentants des enseignants-chercheurs et des représentants des usagers. Dans le cas où les usagers n'usent pas de leur droit de se faire représenter au sein de la formation compétente du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire et dans le cas où, étant représentés, ils s'abstiennent d'y siéger, cette formation peut valablement délibérer en l'absence de leurs représentants. Le président du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire est un professeur des universités, élu en leur sein par l'ensemble des enseignants-chercheurs, membres de cette juridiction.

Lorsque le Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche statuant en matière disciplinaire statue à l'égard d'enseignants-chercheurs et d'enseignants, la formation compétente ne comprend que des enseignants-chercheurs d'un rang égal ou supérieur à celui de la personne déférée devant elle.

La composition, les modalités de désignation des membres des formations compétentes à l'égard des enseignants et des usagers et leur fonctionnement sont fixées par décret en Conseil d'État.

### **Article 24.**

La composition et les attributions du conseil de l'éducation nationale institué dans chaque académie par l'article 12 de la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État, sont étendues à l'enseignement supérieur, sous réserve des dispositions du titre premier de la loi n° 85-1469 du 31 décembre 1985 relative à la composition et aux attributions des conseils de l'éducation nationale siégeant en formation contentieuse et disciplinaire et modifiant les lois n° 46-1084 du 18 mai 1946 et n° 64-1325 du 26 décembre 1964 relatives au Conseil supérieur de l'éducation nationale.

Lorsque les questions soumises aux délibérations des conseils relèvent de l'enseignement supérieur, le recteur, chancelier des universités, est rapporteur.

En ce qui concerne l'Île-de-France, il est institué un seul conseil académique pour les trois académies concernées.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application du présent article.

## **TITRE V : L'évaluation du système éducatif**

**Article 25.**

L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement.

Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale établissent un rapport annuel qui est rendu public.

Le ministre de l'éducation nationale présente annuellement au Conseil supérieur de l'éducation un rapport sur l'application de la loi. Celui-ci est rendu public.

**Article 26.**

Le rapport annuel des établissements publics locaux d'enseignement qui rend compte, notamment, de la mise en œuvre et des résultats du projet d'établissement est transmis au représentant de l'Etat dans le département, à l'autorité académique et à la collectivité territoriale de rattachement.

**Article 27.**

Le comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel constitue une autorité administrative indépendante.

**TITRE VI : Dispositions diverses****Article 29.**

Les dispositions de la présente loi s'appliquent à la collectivité territoriale de Mayotte et aux territoires d'outre-mer, sous réserve des compétences attribuées au territoire par la loi n° 84-820 du 6 septembre 1984 portant statut du territoire de la Polynésie française, modifiée par la loi n° 87-556 du 16 juillet 1987 relative au transfert de la compétence du second cycle de l'enseignement du second degré au territoire de la Polynésie française, et au territoire ou aux provinces par la loi n° 88-1028 du 9 novembre 1988 portant dispositions statutaires et préparatoires à l'autodétermination de la Nouvelle-Calédonie en 1998.

Les adaptations rendues nécessaires, notamment par l'organisation particulière de ces territoires et de cette collectivité territoriale, seront déterminées par décret en Conseil d'État, après consultation des assemblées locales compétentes.

**Article 30.**

Les dispositions de la présente loi qui sont relatives à l'enseignement sont applicables aux établissements d'enseignement privés sous contrat dans le respect des dispositions de la loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés et de la loi de finances pour 1985 (n° 84-1208 du 29 décembre 1984).

**Article 31.**

Des décrets en Conseil d'État fixeront les conditions dans lesquelles les dispositions de la présente loi seront appliquées aux établissements scolaires français à l'étranger, compte tenu de leur situation particulière et des accords conclus avec des États étrangers.

**Article 32.**

La rémunération principale des fonctionnaires appartenant aux corps des professeurs certifiés et assimilés, des professeurs d'éducation physique et sportive, des conseillers principaux d'éducation, ainsi qu'au second grade du corps des professeurs de lycée professionnel, relevant du ministre de l'éducation nationale ou du ministre de l'agriculture comporte, outre la rémunération afférente à leur grade et à l'échelon qu'ils détiennent dans leur grade, une bonification de quinze points d'indice majoré soumise à retenue pour pension.

Les intéressés devront être parvenus au huitième échelon de leur grade et être âgés de cinquante ans et plus entre le 1er septembre 1989 et le 31 août 1994.

Cette bonification indiciaire n'est plus versée aux personnels mentionnés ci-dessus lorsqu'ils accèdent à la hors-classe, ni prise en compte pour déterminer le classement des intéressés dans la hors-classe.

**Article 33.**

En cas de changement d'académie, les fonctionnaires appartenant à un corps de professeur d'enseignement général de collège sont intégrés dans le corps d'accueil de professeur d'enseignement général de collège sans détachement préalable, dans les conditions fixées par leur statut particulier.

**Article 34.**

Sont abrogées la seconde phrase du premier alinéa de l'article 2, l'article 9, le premier alinéa de l'article 13, l'article 16, et le deuxième alinéa de l'article 19 de la loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

**Article 35.**

Les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation pour la période de 1989 à 1994 sont énoncés dans le rapport annexé à la présente loi.

**Article 36.**

Un premier bilan de l'application de la présente loi sera présenté au Parlement en 1992.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.



## **ANNEXE 7 : Circulaire du 23 mai 1997**

### **Circulaire n<sup>o</sup> 97-123 du 23 mai 1997**

*(Education nationale, Enseignement supérieur et Recherche : Lycées et Collèges, Enseignements supérieurs)  
Texte adressé aux recteurs d'académie et aux directeurs des IUFM.*

### **Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.**

NOR : MENL9701489C

Ce texte se propose de préciser quelles sont les compétences professionnelles générales du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel que la formation initiale doit s'attacher à construire. Il se réfère à la mission du professeur, qui est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

Il a pour objectif de proposer des références communes aux différents partenaires de la formation initiale : les instituts universitaires de formation des maîtres, les universités, les missions académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, les corps d'inspection, les établissements scolaires, les futurs professeurs. Ces références, qui manquaient jusqu'ici, faciliteront la convergence et l'articulation des actions conduites par chacun.

Outil de travail privilégié pour les instituts universitaires de formation des maîtres, il contribuera à la définition des orientations du plan de formation initiale qu'ils mettent en œuvre et à inscrire nettement celui-ci dans une dynamique de professionnalisation progressive.

Il aidera à renforcer la liaison entre la formation initiale et la formation professionnelle continue.

Il fournira des indications à ceux qui sont chargés d'informer et d'orienter les étudiants qui souhaitent se préparer au métier d'enseignant. Enfin, il donnera aux futurs professeurs engagés dans la formation initiale une vision claire des compétences qu'ils doivent s'attacher à acquérir.

(BO n<sup>o</sup> 22 du 29 mai 1997)

### **MISSION DU PROFESSEUR EXERÇANT EN COLLÈGE, EN LYCÉE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE OU EN LYCÉE PROFESSIONNEL ET COMPÉTENCES ATTENDUES EN FIN DE FORMATION INITIALE**

#### **AVANT-PROPOS**

Ce document précise, après un rappel de la mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, quelles sont les compétences professionnelles générales que la formation initiale doit s'attacher à construire, quels que soient sa discipline et son établissement d'exercice.

Il s'agit ainsi de proposer des références communes aux différents partenaires du dispositif de formation initiale : les instances ministérielles et académiques, les universités, les instituts universitaires de formation des maîtres, les corps d'inspection, les établissements scolaires et les futurs professeurs.

Pour autant, l'ensemble des compétences mentionnées ne saurait d'aucune façon s'interpréter comme constituant un référentiel d'évaluation des professeurs stagiaires.

Les compétences citées ne sont pas exclusives de compétences plus spécifiques. Par ailleurs, elles ne peuvent être totalement acquises en fin de formation initiale et seront progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement et à la formation continue.

Enfin, le présent document ne peut prétendre à un caractère définitif : il devra être régulièrement actualisé, en fonction des évolutions du service public d'éducation et de la réflexion permanente que mènent les partenaires de la formation sur les objectifs et l'organisation de celle-ci.

#### **INTRODUCTION**

Le professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. Le professeur, fonctionnaire de l'Etat, relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations.

Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes. Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques. Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants :

Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation;

Le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité;

Il est attentif à leurs difficultés ;

Au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées ;

Le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution. Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

La mission du professeur et la responsabilité qu'elle implique se situent dans le triple cadre du système éducatif, des classes qui lui sont confiées et de son établissement d'exercice.

#### **EXERCER SA RESPONSABILITÉ AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de :

*Situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation*

Le service public d'éducation est « conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances » (article 1<sup>er</sup> de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, *RLR* 501-0). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables « d'adaptation, de créativité et de solidarité » (rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).

*Contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif*

Le professeur doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système. Il doit également connaître les textes essentiels concernant l'organisation du service public de l'éducation, ses évolutions et son fonctionnement. Il pourra ainsi se comporter en acteur du système éducatif et favoriser son adaptation en participant à la conception et la mise en œuvre d'innovations, de nouveaux dispositifs, de nouveaux programmes et diplômes.

Conscient des enjeux que représente, pour ses élèves, la continuité de l'action éducative, il participe aux actions conduites pour faciliter les transitions entre les différents cycles d'enseignement.

Capable d'aider ses élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés, il doit aussi participer à la délivrance des diplômes de l'éducation nationale.

Il est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel.

#### **EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS LA CLASSE**

En fin de formation initiale, le professeur doit, pour être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités :

*Connaître sa discipline*

Si, en fin de formation initiale, il ne peut être en mesure de mobiliser toute l'étendue des connaissances de sa (ou ses) discipline(s) d'enseignement, il doit en maîtriser les notions fondamentales et pouvoir en mettre en œuvre les démarches spécifiques.

Ceci implique qu'il sache situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, à sa dimension culturelle et à la manière dont elle contribue à la formation des jeunes. La culture qu'il

a acquise, disciplinaire et générale, lui permet de situer son domaine d'enseignement par rapport aux autres champs de la connaissance.

Il sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.

Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes.

Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

#### *Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage*

En fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits.

Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.

Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.

Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées.

Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.

Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.

Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.

Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes, veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

#### *Savoir conduire la classe*

Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.

Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage.

Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe.

Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.

Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.

Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

### **EXERCER SA RESPONSABILITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT**

Le professeur exerce le plus souvent dans un établissement public local d'enseignement, ou bien dans un établissement privé sous contrat d'association. Il est placé sous l'autorité du chef d'établissement.

Le professeur a le souci de prendre en compte les caractéristiques de son établissement et des publics d'élèves qu'il accueille, ses structures, ses ressources et ses contraintes, ses règles de fonctionnement. Il est sensibilisé à la portée et aux limites des indicateurs de fonctionnement et d'évaluation des établissements.

Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative.

Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. Il a le souci de confronter ses démarches, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence, avec celles de ses collègues. Il peut solliciter leur aide, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.

Il sait quel rôle jouent dans l'établissement tous ceux qui, quel que soit leur emploi, participent à son fonctionnement.

Il connaît les différentes instances de concertation et de décision, il est conscient des responsabilités qu'il y exerce ou peut être appelé à y exercer. Il sait qu'il a à participer à l'élaboration de la politique de l'établissement.

Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté, et ce d'autant plus que l'établissement est parfois le seul lieu où l'élève trouve repères et valeurs de référence.

Il connaît l'importance du règlement intérieur de l'établissement et sait en faire comprendre le sens à ses élèves. Il est capable de s'y référer à bon escient. De même, il connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement.

Le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation.

Il participe au suivi, à l'orientation et à l'insertion des élèves en collaboration avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Au sein des conseils de classe, il prend une part active dans le processus d'orientation de l'élève.

Il connaît les responsabilités dévolues aux professeurs principaux.

Il est préparé à établir des relations avec des partenaires extérieurs auprès desquels il peut trouver ressources et appui pour son enseignement comme pour réaliser certains aspects du projet d'établissement. Dans un cadre défini par l'établissement, et sous la responsabilité du chef d'établissement, il peut être appelé à participer à des actions en partenariat avec d'autres services de l'Etat (culture, jeunesse et sports, santé, justice, gendarmerie, police...), des collectivités territoriales et des pays étrangers, des entreprises, des associations et des organismes culturels, artistiques et scientifiques divers. Il est capable d'identifier les spécificités des apports de ces partenaires.

### **CONCLUSION**

Pour être en mesure d'assumer la mission qui lui est confiée : instruire, contribuer à l'éducation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves qui lui sont confiés, le professeur doit avoir bénéficié d'une formation et acquis des compétences relatives à chacun des trois aspects de sa mission.

Cependant, la pleine acquisition de compétences aussi complexes et diversifiées exige du temps et doit s'inscrire dans la durée, sur l'ensemble d'une carrière qui permettra l'affirmation progressive d'un style personnel dans l'exercice du métier. A cette fin, il est nécessaire que le professeur possède en fin de formation initiale l'aptitude à analyser sa pratique professionnelle et le contexte dans lequel il exerce. Il doit savoir que la nature des tâches susceptibles de lui être confiées, conformément aux dispositions réglementaires, peut varier au cours de sa carrière : contribution aux actions de formation continue d'adultes, à la formation des enseignants, aux actions d'adaptation et d'intégration scolaires, et aux formations en alternance.

Il doit être capable de prendre en compte les évolutions du métier résultant de l'évolution du contexte éducatif et la politique conduite en matière d'éducation. La formation initiale a développé son attention aux innovations; il a le souci de mettre à profit les évaluations qui en sont faites pour infléchir son action.

La formation initiale du professeur doit s'inscrire dans une double finalité : la première est de conduire le futur professeur à prendre la mesure de sa responsabilité en l'aidant à identifier toutes les dimensions du métier ; la seconde est de lui donner le goût et la capacité de poursuivre sa formation, pour lui permettre à la fois de suivre les évolutions du système éducatif et de sa discipline et d'adapter son action aux élèves, très divers, qui lui seront confiés au cours de sa carrière.

## **ANNEXE 8 : Circulaire du 11 juillet 2000.**

### **ORGANISATION DES PROCÉDURES DISCIPLINAIRES DANS LES COLLÈGES, LES LYCÉES ET LES ÉTABLISSEMENTS RÉGIONAUX D'ENSEIGNEMENT ADAPTÉ**

C. n°2000-105 du 11-7-2000

*Texte adressé aux rectrices et aux recteurs d'académie ; au directeur de l'académie de Paris ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement*

#### **PRÉAMBULE**

Les équipes éducatives éprouvent des difficultés sans cesse accrues pour porter remède aux comportements inadaptés et parfois violents de certains élèves. Les sanctions prononcées varient considérablement d'un établissement à l'autre et les exclusions sont de plus en plus nombreuses. Il convient donc de pouvoir mettre en œuvre des dispositifs mieux adaptés, pour répondre à ces comportements.

En outre, il a paru utile de renforcer les réponses apportées par les établissements à ces difficultés, en vue d'éviter un recours systématique aux procédures des signalements à la justice qui, à terme, risquent de ne plus produire les effets escomptés.

La circulaire n° 97-085 du 27 mars 1997 a amorcé l'évolution des pratiques en matière de sanctions vers plus de cohérence et d'efficacité en définissant des mesures alternatives au conseil de discipline. Au vu de l'expérience acquise depuis la mise en œuvre de ce texte, il a paru nécessaire de consolider cette procédure en lui conférant une base réglementaire. Tel est l'objet des modifications qui viennent d'être apportées au décret du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement et au décret du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale.

La cohérence, la transparence et l'effectivité du régime des sanctions sont, en effet, des conditions indispensables à l'acceptation par l'élève des conséquences de la transgression qu'il a commise et à l'instauration d'une valeur formatrice et pédagogique de la sanction, qui s'inscrit ainsi dans la mission éducatrice de l'école.

Le respect des principes généraux du droit permet de conforter les pratiques démocratiques dans la mise en œuvre des sanctions et des punitions dans les établissements scolaires. Il permet d'éviter également, chez les élèves et parfois dans les familles, l'incompréhension et le sentiment d'injustice qui contribuent à fragiliser la notion même d'autorité, comme sa légitimité, et peuvent en conséquence générer des manifestations de violence. Il n'est pas acceptable en effet, que les punitions ou sanctions disciplinaires échappent à la règle, parce qu'elles ne sont pas prévues au règlement intérieur ou infligées en dehors du cadre d'une procédure préalablement établie. Il s'agit donc de présenter le nouveau régime des sanctions et des actions disciplinaires, mais aussi de mieux l'inscrire dans une logique éducative visant à impliquer l'élève dans une démarche de responsabilité vis à vis de lui-même comme vis à vis d'autrui, tout en assurant la justice et la pertinence des réponses apportées par la communauté éducative aux manquements à la règle.

Le conseil de discipline de chaque établissement devient une instance autonome distincte de la commission permanente et est allégé dans sa composition. Ce conseil pourra prendre d'autres sanctions que celles qui ont pour objet l'exclusion de l'établissement. Il pourra également assortir ses décisions de mesures alternatives qu'il revient au règlement intérieur de définir.

Il en va de même pour le chef d'établissement qui, en outre, pourra dans certaines circonstances décider de réunir le conseil de discipline en dehors de l'établissement et, dans des cas exceptionnels, saisir non pas le conseil de discipline de l'établissement, mais un conseil de discipline départemental. Ce dernier est doté des mêmes attributions et se réunit sous la présidence de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale ou de son représentant. Les décisions de ces deux instances restent soumises aux mêmes procédures d'appel auprès du recteur d'académie.

Les dispositions de la présente circulaire entreront en vigueur de manière progressive et au plus tard au 1er janvier 2001.

En effet, chaque établissement devra en conséquence modifier son règlement intérieur pour tenir compte des nouvelles dispositions réglementant la procédure disciplinaire. Par ailleurs, les membres du conseil de discipline, dans sa nouvelle composition, seront élus au cours de la première réunion du conseil d'administration mis en place au titre de l'année scolaire 2000-2001.

#### **I - RAPPEL DES PRINCIPES GÉNÉRAUX DU DROIT**

Si la mise en œuvre de la procédure disciplinaire relève de l'organisation propre aux établissements scolaires,

elle ne saurait en revanche ignorer les principes généraux du droit qui s'appliquent à toute procédure.

### **1.1 Principe de la légalité des sanctions et des procédures**

Déterminer l'ensemble des mesures et des instances disciplinaires par voie réglementaire et fixer la liste des punitions scolaires et des sanctions disciplinaires dans le règlement intérieur de chaque établissement scolaire relèvent du principe de légalité des sanctions et des procédures. Inscrites dans un cadre légal, les sanctions ne sauraient s'appliquer de façon rétroactive et peuvent faire l'objet d'un recours administratif interne, et, pour celles qui ont pour effet d'interrompre de manière durable la scolarité de l'élève, d'un recours devant la juridiction administrative.

Le respect de ce principe général du droit met chacun en mesure de savoir ce qu'il risque lorsqu'il commet une transgression. C'est dans ces conditions seulement que l'adage "nul n'est censé ignorer la loi" peut trouver son application à l'école.

Il permet en outre de proscrire en matière de punition scolaire et de sanction disciplinaire les pratiques individuelles et marginales qui sont susceptibles de contredire le projet éducatif de l'établissement et de générer de l'incompréhension chez les élèves et leurs familles.

### **1.2 Principe du contradictoire**

Avant toute décision à caractère disciplinaire, qu'elle émane du chef d'établissement ou du conseil de discipline, il est impératif d'instaurer un dialogue avec l'élève et d'entendre ses raisons ou arguments. La sanction doit se fonder sur des éléments de preuve qui peuvent faire l'objet d'une discussion entre les parties. La procédure contradictoire doit permettre à chacun d'exprimer son point de vue, de s'expliquer et de se défendre.

Le ou les représentants légaux de l'élève mineur concerné sont informés de cette procédure et sont également entendus s'ils le souhaitent. Il est rappelé que devant les instances disciplinaires, l'élève peut se faire assister de la personne de son choix, notamment par un élève ou un délégué des élèves.

Toute sanction doit être motivée et expliquée.

### **1.3 Principe de la proportionnalité de la sanction**

La sanction doit avoir pour finalité de promouvoir une attitude responsable de l'élève et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience des conséquences de ses actes.

Il est donc impératif que la sanction soit graduée en fonction de la gravité du manquement à la règle et du fait d'indiscipline. Ainsi, le fait qu'un élève ait déjà été sanctionné ne justifie pas à lui seul qu'une sanction lourde soit prononcée pour un nouveau manquement de moindre gravité.

Il convient à cet effet d'observer une hiérarchie entre les atteintes aux personnes et les atteintes aux biens, les infractions pénales et les manquements au règlement intérieur, pour ne pas aboutir à des confusions ou des incohérences dans l'échelle des valeurs à transmettre.

Il sera utile de se référer au registre des sanctions disciplinaires qui constitue un gage de cohérence interne spécifique de l'établissement afin d'éviter des distorsions graves dans le traitement d'affaires similaires et permet de se situer dans un créneau de mesures possibles.

### **1.4 Principe de l'individualisation des sanctions**

Toute sanction, toute punition s'adressent à une personne ; elles sont individuelles et ne peuvent être, en aucun cas, collectives.

Individualiser une sanction, c'est tenir compte du degré de responsabilité de l'élève, de son âge et de son implication dans les manquements reprochés ainsi que de ses antécédents en matière de discipline. On ne sanctionne pas uniquement en fonction de l'acte commis, mais également et surtout s'agissant de mineurs, en considération de la personnalité de l'élève et du contexte de chaque affaire.

Mais la réponse apportée en fonction de la gravité des faits reprochés ne doit pas aboutir à une "tarification" des sanctions, car il serait alors porté atteinte au principe de l'individualisation des sanctions.

La sanction doit avoir en effet pour finalité :

- d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes, et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ;
- de lui rappeler le sens et l'utilité de la loi ainsi que les exigences de la vie en collectivité (respect de la société et des individus, nécessité de vivre ensemble de manière pacifique).

## **II - LES PUNITIONS SCOLAIRES ET LES SANCTIONS DISCIPLINAIRES**

Par commodité de langage, les punitions scolaires sont distinguées des sanctions disciplinaires proprement dites. Ainsi, dans un établissement scolaire, des faits d'indiscipline, des transgressions ou des manquements aux règles de la vie collective peuvent-ils faire l'objet soit de punitions, qui sont décidées en réponse immédiate par des

personnels de l'établissement, soit de sanctions disciplinaires qui relèvent du chef d'établissement ou des conseils de discipline.

C'est pourquoi il est demandé que le règlement intérieur de chaque établissement comprenne des dispositions relatives tant aux punitions scolaires susceptibles d'être prononcées qu'aux sanctions disciplinaires proprement dites. Une telle rédaction des règlements intérieurs est susceptible de donner au régime disciplinaire la cohérence qui est indispensable à l'acceptation par les élèves des conséquences des fautes qu'ils peuvent commettre.

Les sanctions ne prennent en effet sens et efficacité que lorsqu'elles s'inscrivent réellement dans un dispositif global explicite et éducatif, au travers duquel se construisent respect d'autrui, sens de la responsabilité et respect de la loi.

Il convient de prévoir également des mesures positives d'encouragement prononcées par le conseil de classe, qui pourront être définies dans le cadre du règlement intérieur.

### **2.1 Conditions de mise en œuvre**

À toute faute ou manquement à une obligation, il est indispensable que soit apportée une réponse rapide et adaptée : par une réaction et une explication immédiates, il importe de signifier à l'élève que l'acte a été pris en compte.

Dans le même temps, le ou les responsables légaux des mineurs doivent être informés et, s'ils le demandent, pouvoir rencontrer un responsable de l'établissement.

Pour assurer cohérence et harmonisation des pratiques en matière disciplinaire, aussi bien dans la durée qu'entre les différentes classes d'un même établissement, une échelle des punitions et des sanctions figure au règlement intérieur.

Les punitions scolaires doivent être distinguées des sanctions disciplinaires :

- les punitions scolaires concernent essentiellement certains manquements mineurs aux obligations des élèves, et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement. Elles sont fixées par le règlement intérieur ;
- les sanctions disciplinaires concernent les atteintes aux personnes et aux biens et les manquements graves aux obligations des élèves. Le règlement intérieur doit reprendre la liste des sanctions fixées par les 2ème et 3ème alinéas de l'article 3 du décret du 30 août 1985 modifié.

### **2.2 Les punitions scolaires**

Considérées comme des mesures d'ordre intérieur, elles peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants ; elles pourront également être prononcées, sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative, par les personnels de direction et d'éducation.

La liste indicative ci-après peut servir de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ;
- excuse orale ou écrite ;
- devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue ;
- exclusion ponctuelle d'un cours. Elle s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet. Justifiée par un manquement grave, elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au conseiller principal d'éducation et au chef d'établissement ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

Toute retenue doit faire l'objet d'une information écrite au chef d'établissement.

Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance.

Les punitions infligées doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont proscrites en conséquence toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves.

Il convient également de distinguer soigneusement les punitions relatives au comportement des élèves de l'évaluation de leur travail personnel. Ainsi n'est-il pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les lignes et les zéros doivent également être proscrits.

### **2.3 Les sanctions disciplinaires**

Les sanctions sont fixées dans le respect du principe de légalité et doivent figurer dans le règlement intérieur de l'établissement.

L'échelle des sanctions est celle prévue par le décret du 30 août 1985 modifié :

- avertissement,
- blâme,
- exclusion temporaire de l'établissement qui ne peut excéder la durée d'un mois, assortie ou non d'un sursis total



ou partiel,

- exclusion définitive de l'établissement assortie ou non d'un sursis.

Le blâme constitue une réprimande, un rappel à l'ordre verbal et solennel, qui explicite la faute et met l'élève en mesure de la comprendre et de s'en excuser. Adressé à l'élève en présence ou non de son ou ses représentants légaux par le chef d'établissement, il peut être suivi d'une mesure d'accompagnement d'ordre éducatif.

Lorsque le sursis est accordé, la sanction est prononcée, mais elle n'est pas mise en exécution, dans la limite de la durée du sursis, en cas de sursis partiel. Il est précisé que la récidive n'annule pas le sursis. Elle doit donner lieu à l'engagement d'une nouvelle procédure disciplinaire.

Le chef d'établissement transmettra au recteur d'académie, sous couvert de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, les procès-verbaux des conseils de discipline et un état trimestriel des exclusions éventuellement prononcées avec leurs motifs.

Dès lors que les punitions et les sanctions qui peuvent être prononcées dans l'établissement scolaire sont clairement définies, toute mesure qui a pour effet d'écarter durablement un élève de l'accès au cours et qui serait prise par un membre des équipes pédagogique et éducative en dehors des procédures réglementaires décrites dans la présente circulaire, est assimilable à une voie de fait susceptible d'engager la responsabilité de l'administration.

## **2.4 Les dispositifs alternatifs et d'accompagnement**

### **2.4.1 Les commissions de vie scolaire**

Les commissions de vie scolaire mises en place en application de la circulaire du 27 mars 1997 peuvent utilement compléter le dispositif prévu par les nouvelles dispositions. Il est souhaitable que l'ensemble des membres de la communauté éducative soit représenté dans ces commissions, y compris les personnels ATOSS. Dans les conditions définies par le conseil d'administration, leur champ de compétence pourrait être étendu, par exemple à la régulation des punitions, au suivi de l'application des mesures d'accompagnement et de réparation, ainsi qu'à l'examen des incidents impliquant plusieurs élèves.

Elles pourraient également assurer un rôle de modération, de conciliation, voire de médiation. Elles pourront enfin donner un avis au chef d'établissement concernant l'engagement de procédures disciplinaires.

### **2.4.2 Les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement**

Le règlement intérieur peut prévoir des mesures de prévention, des mesures de réparation prononcées de façon autonome. Il peut également prévoir des mesures de réparation ou d'accompagnement prononcées en complément de toute sanction.

Ces mesures peuvent être prises par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, s'il a été saisi.

Les mesures de prévention

Il s'agit de mesures qui visent à prévenir la survenance d'un acte répréhensible (exemple : la confiscation d'un objet dangereux). L'autorité disciplinaire peut également prononcer des mesures de prévention pour éviter la répétition de tels actes : ce peut être d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en termes de comportement. Cet engagement donne lieu à la rédaction d'un document signé par l'élève.

Les mesures de réparation

Comme l'a précisé la circulaire du 27 mars 1997, la mesure de réparation doit avoir un caractère éducatif et ne doit comporter aucune tâche dangereuse ou humiliante. L'accord de l'élève et de ses parents, s'il est mineur, doit être au préalable recueilli. En cas de refus, l'autorité disciplinaire prévient l'intéressé qu'il lui sera fait application d'une sanction.

Le travail d'intérêt scolaire,

Mesure de réparation, il constitue également la principale mesure d'accompagnement d'une sanction notamment d'exclusion temporaire ou d'une interdiction d'accès à l'établissement.

En effet, cette période ne doit pas être pour l'élève un temps de désœuvrement, afin d'éviter toute rupture avec la scolarité. L'élève est alors tenu de réaliser des travaux scolaires tels que leçon, rédaction, devoirs, et de les faire parvenir à l'établissement selon des modalités clairement définies par le chef d'établissement en liaison avec l'équipe éducative.

L'élève doit pouvoir à cette occasion rencontrer un membre de l'équipe pédagogique. En effet, un élève momentanément écarté de l'établissement reste soumis à l'obligation scolaire. Il convient donc de prévenir tout retard dans sa scolarité et de préparer son retour en classe.

L'ensemble de ces mesures place ainsi l'élève en position de responsabilité. Elles ne peuvent être prescrites que si elles sont prévues au règlement intérieur.

## **2.5 La réintégration de l'élève**

Il convient de veiller à ce que toute décision d'exclusion temporaire ou définitive soit accompagnée de mesures destinées à garantir la poursuite de la scolarité de l'élève et à faciliter sa réintégration.

Ainsi, dans tous les cas où une mesure d'exclusion aura été prononcée, des modalités de dialogue et de médiation tant auprès des élèves que des enseignants devront être prévues :

- pour faciliter le retour de l'élève dans sa classe ou une autre classe de l'établissement, s'agissant d'une exclusion temporaire ;

- pour permettre une bonne intégration dans un autre établissement, en cas d'exclusion définitive. Il y a lieu à cet effet de s'appuyer, en particulier, sur le service social en faveur des élèves.

Une bonne réintégration après une exclusion suppose que l'élève fasse l'objet pendant la période d'exclusion et à sa réintégration d'un suivi éducatif.

Pour des situations particulièrement difficiles, les dispositifs relais peuvent constituer une réponse adaptée à la prise en charge des élèves pendant ces périodes.

Il est rappelé qu'un élève exclu définitivement, même s'il n'est plus soumis à l'obligation scolaire, doit pouvoir terminer le cursus scolaire engagé, en particulier lorsque l'élève est dans une classe qui se termine par un examen. Le nouvel établissement d'affectation doit être déterminé par l'inspecteur d'académie, le plus tôt possible après le prononcé de la sanction.

## **2.6 Le suivi des sanctions**

### **2.6.1 Le registre des sanctions**

Il est demandé à chaque établissement de tenir un registre des sanctions infligées comportant l'énoncé des faits, des circonstances et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité.

Ce registre est destiné à être mis à la disposition des instances disciplinaires à l'occasion de chaque procédure, afin de guider l'appréciation des faits qui leur sont soumis et de donner la cohérence nécessaire aux sanctions qu'elles décident de prononcer.

Véritable mémoire de l'établissement, il constituera un mode de régulation et favorisera les conditions d'une réelle transparence.

### **2.6.2 Le dossier administratif de l'élève**

Toute sanction disciplinaire constitue une décision nominative qui doit être versée au dossier administratif de l'élève. Ce dossier peut, à tout moment, être consulté par l'élève ou par ses parents, s'il est mineur. Hormis l'exclusion définitive, toute sanction est effacée automatiquement du dossier administratif de l'élève au bout d'un an.

Il est rappelé que les lois d'amnistie concernent aussi les sanctions administratives et donc les sanctions disciplinaires prononcées par une autorité administrative. Elles entraînent l'effacement des sanctions prononcées. Les faits commis avant la date qu'elle fixe ne peuvent plus faire l'objet de poursuites disciplinaires. Les sanctions prononcées avant son entrée en vigueur sont regardées comme n'étant pas intervenues, de sorte que si un élève qui a fait l'objet d'une exclusion définitive d'un établissement sollicite une nouvelle inscription, cette demande ne peut être rejetée au motif de ladite sanction à laquelle l'administration ne peut plus faire référence.

## **III - INSTANCES ET PROCÉDURES DISCIPLINAIRES**

Afin d'améliorer les conditions de fonctionnement des instances disciplinaires, la composition du conseil de discipline est modifiée. En outre, la possibilité est donnée au chef d'établissement de le délocaliser et une nouvelle instance est créée, le conseil de discipline départemental, qui doit permettre à titre exceptionnel la prise en compte adaptée de situations locales particulières.

### **3.1 Les instances**

#### **3.1.1 Le chef d'établissement**

C'est au chef d'établissement qu'il revient d'apprécier, s'il y a lieu, d'engager des poursuites disciplinaires à l'encontre d'un élève. Il s'entoure à cet effet des avis de l'équipe pédagogique et, le cas échéant, de la commission de vie scolaire prévue ci-dessus (2.4.1).

Les décisions qu'il prend à ce titre ne sont pas susceptibles de faire l'objet de recours en annulation devant le juge administratif, soit que le chef d'établissement renonce à poursuivre, soit qu'il décide d'engager une procédure disciplinaire.

Lorsque le chef d'établissement, saisi par écrit d'une demande de saisine du conseil de discipline émanant d'un membre de la communauté éducative, décide de ne pas engager de procédure disciplinaire, il lui notifie sa décision motivée.

Comme précédemment, le chef d'établissement peut prononcer, seul, c'est-à-dire sans réunir le conseil de discipline, les sanctions de l'avertissement ou de l'exclusion temporaire de huit jours au plus de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. Il peut également prononcer une nouvelle sanction qui est le blâme et appliquer les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement prévues par le règlement intérieur.

### **3.1.2 Le conseil de discipline**

Le conseil de discipline de l'établissement, qui n'est plus l'émanation de la commission permanente comprend : le chef d'établissement ou son adjoint, président, un conseiller principal d'éducation ou un conseiller d'éducation désigné par le conseil d'administration sur proposition du chef d'établissement, le gestionnaire, trois représentants des personnels dont deux au titre des personnels d'enseignement et un au titre des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, trois représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves dans les collèges, et deux représentants de parents d'élèves et trois représentants des élèves dans les lycées.

Le conseil de discipline peut entendre, en tant que de besoin, des personnels qualifiés, susceptibles d'éclairer ses travaux : adjoint au chef d'établissement, directeur adjoint de SEGPA, représentant de la commune ou de la collectivité de rattachement, assistant(e) de service social, infirmière, médecin, conseiller d'orientation psychologue...

Les représentants des personnels sont élus chaque année en leur sein par les membres du conseil d'administration appartenant à leurs catégories respectives. Cette élection est faite, hormis pour le représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service qui est élu au scrutin uninominal à un tour, au scrutin proportionnel au plus fort reste. Pour chaque membre élu du conseil, un suppléant est élu dans les mêmes conditions.

Comme précédemment, le conseil de discipline peut, sur rapport du chef d'établissement, prononcer l'exclusion temporaire supérieure à huit jours et l'exclusion définitive de l'établissement. Toutefois, l'exclusion temporaire ne peut excéder la durée d'un mois. En outre, dès l'instant où le conseil de discipline a été saisi par le chef d'établissement, il peut désormais prononcer les mêmes sanctions que lui, ainsi que toutes les sanctions prévues au règlement intérieur. La procédure de renvoi de l'élève devant le chef d'établissement est ainsi supprimée.

Le conseil de discipline peut également prescrire les mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement prévues au règlement intérieur.

### **3.1.3 Le conseil de discipline délocalisé**

Après avis de l'équipe éducative ou de la commission de vie scolaire, le chef d'établissement, en fonction de son appréciation de la situation et des risques de troubles qu'elle est susceptible d'entraîner dans l'établissement et à ses abords, peut décider de délocaliser le conseil de discipline dans un autre établissement ou, le cas échéant, dans les locaux de l'inspection académique.

### **3.1.4 Le conseil de discipline départemental**

Il est apparu que, dans certains cas particulièrement difficiles, ou situations potentiellement violentes, le fait de réunir dans sa composition habituelle le conseil de discipline risque d'entraîner un accroissement des violences. C'est pourquoi il a été décidé d'instaurer un conseil de discipline départemental, que le chef d'établissement, disposant de l'opportunité des poursuites, peut saisir en lieu et place du conseil de discipline de l'établissement, dans les conditions prévues à l'article 31 du décret du 30 août 1985 modifié.

En cas d'atteinte grave portée par un élève aux personnes ou aux biens, et lorsque le chef d'établissement estime que la sérénité du conseil de discipline n'est pas assurée ou que l'ordre et la sécurité dans l'établissement seraient compromis, il peut saisir le conseil de discipline départemental dans les cas suivants :

- l'élève a fait l'objet d'une sanction d'exclusion définitive de son précédent établissement

ou

- il fait parallèlement l'objet de poursuites pénales en raison des mêmes faits.

Cette procédure doit conserver un caractère exceptionnel.

Le conseil de discipline départemental a les mêmes compétences et est soumis à la même procédure que le conseil de discipline de l'établissement.

Il comprend, outre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, ou son représentant, président, deux chefs d'établissement, deux représentants des personnels d'enseignement, un représentant des personnels ATOSS, un conseiller principal d'éducation, deux représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves ayant tous la qualité de membre d'un conseil de discipline d'établissement.

Ils sont nommés pour un an par le recteur d'académie. Celui-ci, en tant que de besoin, peut recueillir des

propositions auprès des associations représentées au conseil de l'éducation nationale institué dans le département pour les représentants des parents d'élèves, auprès du conseil académique de la vie lycéenne pour les représentants des élèves et auprès des organisations syndicales représentatives au niveau départemental pour les représentants des personnels.

Le conseil de discipline départemental siège à l'inspection académique.

### **3.1.5 Procédure d'appel**

Comme auparavant, les sanctions d'exclusion temporaire supérieures à huit jours ou d'exclusion définitive peuvent être déférées, dans un délai de huit jours, devant le recteur d'académie, soit par la famille ou l'élève s'il est majeur, soit par le chef d'établissement. Le recteur d'académie prend sa décision après avis de la commission d'appel académique. Il est à noter que désormais le recteur peut se faire représenter pour présider la commission d'appel. Il veille à ce que ce représentant ne soit pas déjà membre de la commission.

La procédure devant la commission académique d'appel est la même que celle qui est prévue devant les conseils de discipline.

### **3.2 Articulation entre procédures disciplinaires et poursuites pénales**

Ces procédures sont indépendantes et une sanction disciplinaire peut être infligée à un élève sans attendre l'issue des poursuites pénales, dès lors que les faits ainsi que leur imputabilité à l'élève en cause sont établis.

L'article 9 du décret du 18 décembre 1985 a été modifié pour ne plus rendre automatique la suspension de la procédure disciplinaire en cas de contestation sur la matérialité des faits reprochés ou sur leur imputation.

Ce n'est qu'en cas de contestation sérieuse sur ces points que le chef d'établissement peut reporter la procédure disciplinaire à l'échéance des poursuites pénales. Il peut donc, le cas échéant, estimer que la contestation notamment de l'élève ou de ses représentants légaux n'est pas fondée et, sans attendre l'issue des poursuites pénales, engager des poursuites disciplinaires.

À cet égard, il faut souligner que le simple signalement ou le dépôt de plainte auprès des autorités de police ne suffisent pas à déclencher les poursuites pénales. Par poursuites pénales, il faut entendre les poursuites diligentées par le Parquet, c'est-à-dire la citation devant une juridiction de jugement quel qu'en soit le mode (citation directe, comparution immédiate, convocation par officier de police judiciaire ou convocation par procès-verbal), l'ouverture d'une information judiciaire et la mise en examen. Avant d'envisager la suspension des poursuites disciplinaires, il convient donc de s'assurer que des poursuites pénales sont effectivement engagées.

À cet égard, les circulaires interministérielles Justice-Education nationale des 4 mai 1996 et 2 octobre 1998 insistent sur la nécessité pour l'autorité judiciaire d'informer les autorités académiques ainsi que les chefs d'établissement des suites judiciaires données à leurs signalements.

Si des poursuites pénales sont engagées, le chef d'établissement peut comme auparavant décider, à titre conservatoire, d'interdire l'accès de l'établissement à l'élève, jusqu'à ce que la juridiction pénale saisie se soit prononcée.

Cette mesure peut donc se prolonger pendant une durée incompatible avec les obligations scolaires de l'élève, qui demeure inscrit dans l'établissement. Le chef d'établissement doit en ce cas veiller à assortir sa décision des mesures d'accompagnement ci-dessus décrites, et exiger de l'élève qu'il vienne régulièrement remettre dans l'établissement les travaux d'intérêt scolaire qu'il lui aura été demandé d'effectuer. Compte tenu de la durée prévisible de la procédure pénale, une inscription au Centre national d'enseignement à distance (CNED) ou, sous réserve de l'accord des parents, un accueil dans un autre établissement scolaire, peuvent également être envisagés.

Je vous demande de me saisir de toutes les difficultés que vous pourriez rencontrer dans la mise en œuvre des nouvelles dispositions réglementaires et de ces instructions.

Pour le ministre de l'éducation nationale  
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

Le directeur des affaires juridiques

Jacques-Henri STAHL

## **ANNEXE 9 : Extraits de la circulaire du 11 juin 2003**

### **CIRCULAIRE RELATIVE AUX ASSISTANTS D'ÉDUCATION**

C.n°2003-092 du 11-6-2003.

#### **INTRODUCTION**

La loi n° 2003-400 du 30 avril 2003 prévoit la possibilité de recruter des assistants d'éducation pour exercer des fonctions d'assistance à l'équipe éducative notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves et l'aide à l'accueil et à l'intégration scolaire des élèves handicapés. Ce texte modifie le code de l'éducation en insérant un chapitre VI au titre 1er du livre IX, qui définit les principes généraux du nouveau dispositif et un article L. 351-3 relatif aux assistants d'éducation ayant pour mission l'aide à l'accueil et à l'intégration individualisés des élèves handicapés, dénommés auxiliaires de vie scolaire pour l'intégration individualisée (AVS - i) des élèves handicapés.

Le cadre juridique applicable à ces personnels est par ailleurs fixé par le décret n° 2003-484 du 6 juin 2003, qui fixe les conditions de recrutement et d'emploi de ces assistants, et l'arrêté du 6 juin 2003 qui fixe le montant de leur rémunération.

Les assistants d'éducation relèvent en outre de la réglementation applicable plus généralement aux agents non titulaires de l'État et notamment du décret n° 86-83 du 17 janvier 1986 modifié relatif aux dispositions générales applicables aux agents non titulaires de l'État pris pour l'application de l'article 7 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État.

Les fonctions d'assistance à l'équipe éducative doivent être partie intégrante des projets d'établissement et d'école. Elles sont une dimension essentielle de la vie de l'établissement ; la manière dont elles sont définies et assurées conditionnent le climat des études.

C'est pourquoi, les besoins d'assistance à l'équipe éducative sont différents d'un établissement à l'autre et doivent faire l'objet d'une analyse spécifique des besoins en la matière fondant pour partie le projet d'établissement. La collaboration qui pourra se nouer sur ces questions avec les collectivités renforce encore cette nécessité. Elle se retrouve également dans tout ce qui touche à l'aide et à l'intégration des enfants handicapés (cf. titre 2).

Selon des modalités qu'il leur appartient de définir, les services académiques (rectorats, inspections académiques) s'appuieront donc sur cette démarche pour répartir équitablement et efficacement les dotations d'assistants d'éducation.

La présente circulaire précise dans un titre 1er les conditions générales de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation et dans un titre 2 les dispositions spécifiques aux assistants d'éducation AVS-i, qui assurent un suivi individualisé des élèves handicapés.

Les assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire assurant la fonction d'aide à l'intégration des élèves handicapés dans les dispositifs collectifs (AVS-CO), relèvent exclusivement du titre 1er.

Une circulaire complémentaire cosignée par le ministre chargé des affaires sociales précise par ailleurs les conditions d'attribution par les commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES) d'un AVS-i, pour une aide individualisée à un élève handicapé.

Une autre circulaire traite des questions administratives et financières relatives notamment au financement et au paiement des assistants d'éducation.

#### **TITRE 1 - CONDITIONS GÉNÉRALES DE RECRUTEMENT ET D'EMPLOI DES ASSISTANTS D'ÉDUCATION**

##### **I - Fonctions des assistants d'éducation**

L'article L. 916-1 du code de l'éducation prévoit que les assistants d'éducation sont recrutés pour exercer des fonctions d'assistance à l'équipe éducative notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves, y compris en dehors du temps scolaire.

L'article 1er du décret du 6 juin 2003 précise la nature des missions des intéressés.

Les fonctions des assistants d'éducation doivent être définies à partir des besoins et intégrées dans le projet d'établissement et d'école. Outre les fonctions de surveillance bien identifiées, une partie des tâches aujourd'hui exercées par les aides éducateurs peut servir de référence. La mission des assistants d'éducation est distincte de

la mission d'enseignement et ne peut s'y substituer.

(...)

Dans le second degré, sous l'autorité du chef d'établissement qui s'appuie sur les équipes éducatives, les assistants d'éducation participent à l'encadrement et au suivi éducatif des élèves, par exemple :

- les fonctions de surveillance des élèves, y compris pendant le service de restauration et en service d'internat ;
- l'encadrement des sorties scolaires ;
- l'accès aux nouvelles technologies ;
- l'appui aux documentalistes ;
- l'encadrement et l'animation des activités du foyer socio-éducatif et de la maison des lycéens ;
- l'aide à l'étude et aux devoirs ;
- l'aide à l'animation des élèves internes hors temps scolaire ;
- l'aide aux dispositifs collectifs d'intégration des élèves handicapés.

Ils peuvent également participer au dispositif "École ouverte".

Les assistants d'éducation peuvent être mis à disposition des collectivités territoriales, par convention entre la collectivité intéressée et l'établissement employeur dans les conditions prévues à l'article L. 216-1 du code de l'éducation. Les assistants d'éducation peuvent alors participer aux activités éducatives, sportives et culturelles organisées par les collectivités territoriales prévues à l'article L. 216-1 du code de l'éducation.

Ils peuvent intervenir dans les activités mises en œuvre conformément à l'article L. 212-15 du code de l'éducation, qui prévoit la possibilité d'utilisation des locaux scolaires dans la commune pour l'organisation d'activités à caractère culturel, sportif, social ou socio-éducatif.

La convention prévue à l'article L. 916-2 du code de l'éducation précise les conditions de mise à disposition des assistants d'éducation, notamment les conditions d'emploi des assistants d'éducation et la participation financière des collectivités territoriales.

Dans les conditions fixées par le contrat, les assistants d'éducation peuvent intervenir soit dans un établissement, soit dans une ou plusieurs écoles. Ils peuvent également accomplir leur service dans plusieurs établissements.

Dans ce dernier cas, l'établissement employeur conclut des conventions avec les autres établissements concernés.

Les fonctions des assistants d'éducation sont précisées par le contrat, conformément à l'énumération de l'article 1 du décret du mai 2003.

Lorsque l'assistant d'éducation exerce ses fonctions dans plusieurs établissements ou écoles ou qu'il est mis à disposition des collectivités territoriales, le contrat précise également les établissements ou écoles où il effectue son service, ainsi que les fonctions qu'il y exerce et la quotité de service.

## **II - Recrutement**

(...)

### **II.2 Candidatures aux fonctions d'assistant d'éducation**

#### *II.2.1 Conditions propres aux fonctions d'assistant d'éducation*

Le dispositif des assistants d'éducation s'inscrit dans l'objectif social d'aide à des étudiants dans la poursuite de leurs études et prend ainsi sa place à côté des autres dispositifs institués par le ministère chargé de l'enseignement supérieur dans ce domaine. Aussi la loi prévoit-elle une priorité aux étudiants boursiers. Il appartiendra aux chefs d'établissement de fonder leurs décisions de recrutement sur la capacité des intéressés à satisfaire les besoins de l'établissement. La priorité aux étudiants boursiers s'entend sous réserve que celle-ci s'applique à aptitudes égales (cf. décision n° 2003-471 DC du 24 avril 2003 du Conseil constitutionnel). Pour que cet objectif soit atteint, le temps de service des intéressés doit être adapté pour tenir compte de la nécessité de rendre compatibles les fonctions d'assistant d'éducation avec la poursuite d'études supérieures. C'est pourquoi l'article 4 du décret du 6 juin 2003 précité prévoit que les assistants d'éducation peuvent être recrutés à temps incomplet. Le volume de service annuel des intéressés est alors défini conformément aux indications mentionnées ci-dessous (cf. § III-3).

L'article 3 du décret du 6 juin 2003 précité prévoit en outre que les assistants d'éducation doivent être titulaires du baccalauréat, ou d'un titre ou diplôme de niveau IV ou d'un titre ou diplôme de niveau égal ou supérieur. Ce même article prévoit que les assistants d'éducation exerçant en internat doivent être âgés de 20 ans au moins, dans la mesure où un écart d'âge avec les élèves est particulièrement nécessaire pour ces fonctions. Cette condition d'âge s'apprécie au moment de la prise effective de fonctions.

#### *II.2.2 Conditions applicables à tous les agents non titulaires*

Les assistants d'éducation sont recrutés conformément aux conditions réglementaires applicables à tous les agents non titulaires de l'État, fixées par l'article 3 du 17 janvier 1986 précité. Ce texte prévoit qu'aucun agent non titulaire ne peut être engagé :

- “1) Si, étant de nationalité française, il ne jouit de ses droits civiques ;
- 2) Le cas échéant, si les mentions portées au bulletin n° 2 de son casier judiciaire sont incompatibles avec l'exercice des fonctions ; en outre, les personnes de nationalité étrangère font l'objet d'une enquête de la part de l'administration destinée à s'assurer qu'elles peuvent être recrutées par elle ;
- 3) Si, étant de nationalité française, il ne se trouve en position régulière au regard du code du service national ;
- 4) S'il ne possède les conditions d'aptitude physique requises.”

Par ailleurs, les conditions d'accès des ressortissants étrangers aux fonctions d'assistant d'éducation sont identiques à celles rappelées par la note de service n° 92-232 du 6 août 1992 modifiée par la circulaire n° 1262 du 25 octobre 1999 relative au recrutement de maîtres auxiliaires de nationalité étrangère (RLR 841-0).

### **II.3 Recueil des candidatures**

Afin de faciliter le travail des établissements et de simplifier les démarches des candidats aux fonctions d'assistant d'éducation, il est souhaitable que le recueil des candidatures soit organisé par les services académiques.

Les candidatures aux fonctions d'assistant d'éducation pourront donc être recueillies par les académies, via l'application internet dédiée au recrutement d'agents non titulaires du ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche ; les candidats précisent :

- les fonctions postulées ;
- leurs vœux géographiques (par département, le cas échéant par bassin d'éducation et de formation) ;
- le type d'établissement demandé ;
- les éléments d'information concernant leur situation personnelle.

Pour susciter les candidatures aux fonctions d'assistant d'éducation, et de manière en particulier à ce que le nouveau dispositif joue pleinement son rôle auprès des étudiants, il est souhaitable que la plus large publicité soit faite sur les recrutements, notamment auprès des établissements d'enseignement supérieur.

Une fois enregistrées par les services académiques, les candidatures répondant aux critères fixés par la réglementation sont communiquées aux établissements.

### **II.4 Opérations de recrutement**

#### *II.4.1 Compétence des établissements d'enseignement*

En application du premier alinéa de l'article L. 916-1 du code de l'éducation et du décret du 6 juin 2003 précité, les assistants d'éducation peuvent être recrutés par les établissements publics locaux d'enseignement (collèges, lycées, EREA, ERPD) ainsi que par les établissements nationaux d'enseignement du second degré relevant du ministère chargé de l'éducation.

Dans le cadre des moyens qui sont alloués à l'établissement par les autorités académiques, le chef d'établissement soumet à la délibération du conseil d'administration le projet de recrutement des assistants d'éducation ; ce projet fixe notamment le nombre d'assistants d'éducation dont le recrutement est envisagé, ainsi que la quotité de service et la nature des fonctions de chacun d'entre eux. Le chef d'établissement a pleine compétence pour conclure les contrats de recrutement correspondant au projet approuvé par le conseil d'administration. Il peut conclure dans les mêmes conditions tout contrat de recrutement pour le remplacement d'assistants d'éducation temporairement absents.

Dans le second degré, l'établissement qui recrute est celui pour le compte duquel l'assistant exerce, soit exclusivement, soit à titre principal (l'assistant d'éducation peut en effet exercer ses fonctions en partie dans un autre établissement du second degré).

Les assistants d'éducation exerçant leurs fonctions dans les écoles maternelles et élémentaires sont recrutés par les EPLE. À cet effet, en application du troisième alinéa de l'article L. 916-1 du code de l'éducation, qui confie à l'autorité administrative le soin d'apprécier les besoins dans les écoles primaires, il appartient à l'inspecteur d'académie, en lien avec le recteur d'académie, de désigner un collège dit “collège support”, qui sera chargé d'effectuer les recrutements d'assistants d'éducation pour le compte de ces écoles. En outre, les principaux des collèges supports associeront les directeurs d'école au recrutement.

Lorsqu'il est envisagé de mettre les assistants d'éducation à la disposition des collectivités territoriales conformément à l'article L. 916-2 du code de l'éducation, le chef d'établissement soumet le projet de convention de mise à disposition à la délibération du conseil d'administration. Cette convention définit notamment la

participation financière découlant de la mise à disposition.

#### *II.4.2 Contrat*

Les assistants d'éducation sont recrutés dans le cadre d'un contrat de droit public d'une durée déterminée. Ils sont recrutés par un contrat écrit, qui pourra comporter les mentions figurant dans les contrats-types en annexe 2 de la présente circulaire.

En application du quatrième alinéa de l'article L. 916-1 du code de l'éducation, les contrats des assistants d'éducation sont conclus pour une durée maximale de trois ans, renouvelables une ou plusieurs fois dans la limite d'un engagement maximal de six ans. L'établissement scolaire employeur doit notifier à l'agent son intention de renouveler ou non l'engagement dans les conditions prévues à l'article 45 du décret du 17 janvier 1986 précité.

Les contrats d'une durée inférieure à l'année scolaire devraient correspondre à des situations particulières liées à l'organisation et à la situation de l'établissement ou aux contraintes des candidats aux fonctions.

Le contrat est conclu avec l'intéressé par le chef d'établissement.

Outre l'hypothèse d'échéance du terme fixé du contrat, les parties peuvent mettre fin au contrat dans les conditions et selon les modalités prévues par le titre XI du décret du 17 janvier 1986 précité.

### **III - Conditions d'emploi**

#### **III.1 Période d'essai**

L'article 9 du décret du 17 janvier 1986 précité prévoit que le contrat peut comporter une période d'essai dont la durée peut être modulée en fonction de celle du contrat. Les exemples de contrat annexés à la présente circulaire prévoient, à titre indicatif, une période d'essai dont la durée est d'un douzième de la durée du contrat. En application des articles 46 et 50 du décret du 17 janvier 1986 précité, tout licenciement prononcé au cours de cette période ne peut donner lieu ni à un préavis, ni au versement d'une indemnité.

#### **III.2 Autorité fonctionnelle d'emploi**

L'article 1 du décret du 6 juin 2003 précité prévoit que l'assistant d'éducation exerce ses fonctions sous la direction des autorités chargées de l'organisation du service.

Lorsque le contrat prévoit que l'assistant d'éducation exerce ses fonctions exclusivement dans l'établissement qui l'a recruté, c'est donc le chef de cet établissement qui est compétent à cet égard.

(...)

#### **III.3 Service des assistants d'éducation**

##### *III.3.1 Quotité de service*

L'article 4 du décret du 6 juin 2003 précité prévoit que les assistants d'éducation peuvent être recrutés à temps complet ou à temps incomplet.

Le nouveau dispositif assurera d'autant mieux sa finalité prioritaire d'aide aux étudiants que le service demandé sera conciliable avec la poursuite d'études, et par conséquent, que la quotité de service sera adaptée à cet objectif. Pour ce motif le recrutement d'étudiants à mi-temps apparaît comme la formule la plus judicieuse, en particulier s'agissant des étudiants débutant leur cursus universitaire (ceux qui n'ont pas encore acquis un autre diplôme d'études supérieures que le baccalauréat).

##### *III.3.2 Obligations de service*

Les obligations de service hebdomadaire sont établies conformément à l'article 3 du décret n° 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État. Le temps de travail des assistants d'éducation est conforme à la durée annuelle de 1600 heures fixée par le décret n° 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État. La répartition dans l'année et dans la semaine des obligations de service est précisée par le contrat, dans le cadre annuel prévu par le premier alinéa de l'article 2 du décret du 6 juin 2003. Ainsi, les assistants d'éducation exercent sur une période d'une durée minimale de trente-neuf semaines et d'une durée maximale de quarante-cinq semaines.

Le service des assistants d'éducation est organisé compte tenu du crédit d'heures qui leur est attribué (les modalités et conditions d'attribution du crédit d'heures sont rappelées au § III-5-2).

##### *l Exemples*

Exemple 1 : assistant d'éducation étudiant exerçant des fonctions de surveillance : il accomplit son service pendant les 36 semaines de l'année scolaire, ainsi qu'une semaine après la sortie, une semaine avant la rentrée, et une semaine pendant les petites vacances, soit 39 semaines par an :

- Pour un service à plein temps, il peut bénéficier d'un crédit de 200 heures par an. Son service hebdomadaire est



alors en moyenne de 35 h 30 par semaine ;

- Pour un service à mi-temps, il peut bénéficier d'un crédit de 100 heures par an : il exerce 17 h 45 par semaine.

Exemple 2 : assistant d'éducation exerçant son service pendant 45 semaines :

- Pour un service à plein temps, il peut bénéficier d'un crédit de 200 heures par an ; son service hebdomadaire est alors en moyenne de 30 h 45 par semaine ;

- Pour un service à mi-temps, il peut bénéficier d'un crédit de 100 heures par an : il exerce 15 h 20 par semaine.

Il est précisé que, conformément au deuxième alinéa de l'article 2 du décret du 6 juin 2003, le service de nuit des personnels assurant des fonctions d'internat, qui s'étend de l'heure de coucher à l'heure de lever des élèves fixées par le règlement intérieur de l'établissement, est décompté forfaitairement pour trois heures.

(...)

### **III.5 Formation**

#### *III.5.1 Formation d'adaptation à l'emploi*

En application de l'article 6 du décret du 6 juin 2003, les assistants d'éducation suivent une formation d'adaptation à l'emploi, incluse dans le temps de service effectif, dans les conditions fixées par l'autorité qui les recrute.

La formation à l'emploi constitue un élément important du dispositif, notamment pour les assistants d'éducation amenés à exercer des missions d'encadrement spécifiques, telles que des fonctions en internat ou des fonctions d'aide à l'intégration collective d'élèves handicapés. On n'hésitera pas le cas échéant à proposer à ces derniers de participer à des actions organisées au bénéfice des auxiliaires de vie scolaire, chargés des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration individuelle des élèves handicapés dans les établissements scolaires. Elle doit être organisée par les académies le plus tôt possible après la prise de fonction des assistants d'éducation.

#### *III.5.2 Crédit d'heures*

Le crédit d'heures est institué par l'article 5 du décret du 6 juin 2003. Il a pour objectif de mieux concilier la poursuite d'études supérieures ou une formation professionnelle et l'exercice des fonctions d'assistant d'éducation.

Le crédit d'heures est attribué par le chef d'établissement, en fonction des demandes formulées par les assistants d'éducation.

Chaque assistant d'éducation est informé, préalablement à la signature du contrat, de la possibilité d'obtenir le crédit d'heures et des conditions et modalités de son obtention.

L'assistant d'éducation sollicitant un crédit d'heures présente à l'appui de sa demande les pièces justificatives de la formation (attestation d'inscription universitaire ou de l'organisme de formation) ainsi que du volume d'heures annuel de cette formation et, le cas échéant, de ses contraintes spécifiques (participation obligatoire à des stages).

Cette demande peut être présentée par le candidat préalablement à la conclusion du contrat, ou pendant l'exécution de celui-ci. Il est cependant souhaitable que la demande de crédit d'heures intervienne en début d'année scolaire, au regard de l'organisation du service.

Le crédit d'heures est attribué compte tenu de la demande et de la quotité de service de l'agent, dans la limite de 200 heures annuelles pour un temps plein. L'assistant d'éducation exerçant à mi-temps peut ainsi par exemple bénéficier d'un crédit de 100 heures par an.

Le crédit d'heures octroyé s'impute sur les horaires de travail.

#### *III.5.3 Autorisations d'absence*

L'article 5 du décret du 6 juin 2003 prévoit qu'en sus du crédit d'heures, des autorisations d'absence peuvent être accordées aux assistants d'éducation, par le chef d'établissement employeur sous réserve des nécessités de service ; elles sont accordées notamment pour permettre aux assistants d'éducation de se présenter aux épreuves des examens et concours.

Lorsque l'assistant bénéficie du crédit d'heures, le régime des autorisations d'absence compensées est utilisé à titre complémentaire, afin de permettre des reports de service en plus des réductions horaires liées au crédit d'heures.

Les autorisations d'absence sont compensées ultérieurement dans le cadre des obligations de service.

### **III.6 Congés annuels**

Les droits à congés annuels sont établis conformément à l'article 10 du décret du 17 janvier 1986 précité.

Les assistants doivent exercer leurs droits à congés annuels pendant les vacances scolaires, compte tenu des obligations de service définies par leur contrat.

(...)

## **TITRE 2 - DISPOSITIONS SPÉCIFIQUES AUX ASSISTANTS D'ÉDUCATION EXERÇANT LES FONCTIONS D'AUXILIAIRES DE VIE SCOLAIRE POUR L'INTÉGRATION INDIVIDUALISÉE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS (AVS-i)**

En complément des aides apportées par les AVS-CO pour l'aide aux dispositifs collectifs d'intégration, certains assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire ont pour mission exclusive l'aide à l'accueil et à l'intégration individualisés des élèves handicapés (AVS-i) pour lesquels cette aide aura été reconnue comme nécessaire par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES).

Seuls les AVS-i relèvent des dispositions du présent titre, qui précise les spécificités de leur situation. Il conviendra pour le reste de se reporter en particulier aux rubriques suivantes du titre Ier : II.1.3, II.2, II.3, II.4.2, III.1, III.3.1 (1 alinéa), III.3.2, III.5.2, III.5.3, III.6, III.7, III.8, IV, V (les dispositions applicables aux chefs d'établissement employeur seront lues pour les AVS-i comme applicables aux IA-DSDEN).

### **I - Missions**

L'AVS-i contribue à la réalisation du projet individuel de scolarisation et de socialisation d'un élève en écoles, collèges, lycées (d'enseignement général, technologique ou professionnel).

À ce titre, l'AVS-i peut être amené à effectuer quatre types d'activités :

- des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant : aide aux déplacements et à l'installation matérielle de l'élève dans la classe, aide à la manipulation du matériel scolaire, aide au cours de certains enseignements, facilitation et stimulation de la communication entre le jeune handicapé et son entourage, développement de son autonomie ;
- des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières ;
- l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou para-médicale particulière, aide aux gestes d'hygiène ;
- participation à la mise en œuvre et au suivi des projets individualisés de scolarisation (participation aux réunions de synthèse notamment).

Pour chaque élève accompagné, le plus souvent à temps partiel et exceptionnellement à temps plein, les modalités d'intervention de l'AVS-i sont précisées dans le cadre du projet individualisé.

Cet accompagnement individualisé étant le plus souvent discontinu, l'AVS-i est généralement amené à intervenir auprès de plusieurs élèves (2 à 3 élèves).

Compte tenu des missions très particulières qui leur sont confiées, il importe que les AVS-i se consacrent exclusivement à ce type de fonctions qui inclut leur participation occasionnelle à l'encadrement de groupes d'élèves afin de faciliter l'intégration de l'élève handicapé qu'ils ont pour mission d'accompagner dans l'école ou l'établissement scolaire.

Les AVS-i ont vocation à accompagner des élèves handicapés, quelle que soit l'origine du handicap, et quel que soit le niveau d'enseignement. On devra néanmoins attacher un soin particulier au choix de l'AVS-i, lorsque ce dernier aura pour mission d'accompagner un élève de lycée afin qu'il puisse lui apporter une aide efficace, par exemple pour la prise de notes dans certaines disciplines.

### **II - Recrutement**

S'agissant de ces seuls assistants d'éducation, la loi a prévu sur deux points des dispositions dérogoires du droit commun :

- D'une part, en application du sixième alinéa de l'article L. 916-1 du code de l'éducation, les assistants d'éducation exerçant les fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés dans les conditions prévues à l'article L.351-3 du même code sont recrutés par l'État. Leur recrutement est assuré par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN).

Il appartient à l'IA-DSDEN de procéder à l'appel à candidatures en élaborant des profils de poste qui fassent clairement apparaître les caractéristiques particulières de ces emplois.

- D'autre part, toujours à titre dérogoire (article 3 du décret du 6 juin 2003), peuvent être recrutés pour exercer ces fonctions, des candidats non titulaires du baccalauréat mais justifiant d'une expérience de trois ans de services dans le domaine de l'aide à l'intégration scolaire des élèves handicapés, accomplis en application d'un contrat conclu dans le cadre du dispositif "emplois-jeunes". En effet ce dispositif ayant vocation à disparaître progressivement, il s'agit de donner aux personnels exerçant dans ce cadre la possibilité de poursuivre s'ils le souhaitent cette expérience professionnelle.

Il est souhaitable de constituer une commission de recrutement présidée par l'IA-DSDEN ou son représentant qui procède à l'examen des candidatures. Cette commission pourra être composée d'un directeur d'école, d'un chef d'établissement, d'un enseignant spécialisé et de personnalités qualifiées ayant une expérience dans le domaine de la gestion ou de la formation des AVS-i, notamment représentants d'associations. Elle veillera à informer précisément les candidats des contraintes spécifiques à ce type d'emploi et notamment de la forte probabilité d'un service partagé sur plusieurs établissements, éventuellement révisable compte tenu de l'évolution des besoins des élèves accompagnés.

Les candidats à ces fonctions doivent notamment être informés du fait qu'ils seront appelés à suivre des élèves différents, appelant des formes d'aides elles-mêmes diverses en fonction des besoins de ces élèves.

Certaines des qualités requises pour exercer ces fonctions sont évidemment communes à tous les assistants d'éducation (respect des personnes, capacité au travail en équipe, capacité à l'écoute et à la communication, esprit d'initiative, ...) mais il importerait de veiller particulièrement à la discrétion professionnelle afin de garantir le respect des informations confidentielles concernant l'élève handicapé que l'AVS-i pourrait être appelé à connaître.

### **III - Conditions d'emploi**

Comme il est prévu par l'article L.351-3 du code de l'éducation, les AVS-i exercent leurs fonctions auprès des élèves pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par décision de la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES). Ils seront ainsi conduits à assurer le suivi de plusieurs élèves handicapés, autant qu'il est possible dans des établissements proches géographiquement, ces fonctions pouvant évoluer au regard du caractère révisable des décisions de la CDES. Les conditions d'exercice seront précisées pour chaque élève dans le protocole d'accompagnement validé par la CDES. L'intervention de l'AVS-i sera si nécessaire prévue dans les activités péri-scolaires auxquels l'élève handicapé doit pouvoir participer (notamment cantine ou garderie à l'école maternelle ou élémentaire). Dans ces circonstances, l'AVS-i continue à exercer ses fonctions au seul service du (ou des) élève(s) handicapé(s) pour le(s)quel(s) il a été recruté. Une convention signée entre l'IA-DSDEN et la collectivité locale concernée précisera les conditions de cette intervention.

En application de l'article L. 351-3 du code de l'éducation précité, les AVS-i pourront également être appelés à accompagner des élèves handicapés sur décision de la CDES dans des établissements d'enseignement privé sous contrat. Le cas échéant, pour répondre à des logiques de proximité, un même AVS-i pourra donc être appelé à intervenir pour partie de son temps dans un établissement d'enseignement public et pour une autre partie dans un établissement d'enseignement privé sous contrat avec l'État.

(...)

Pour le ministre de la jeunesse,  
de l'éducation nationale et de la recherche  
et par délégation,  
Le directeur du Cabinet  
Alain BOISSINOT

## **ANNEXE 10 : Extraits de la loi du 11 février 2005.**

### **LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**

#### **TITRE IV ACCESSIBILITÉ**

#### **CHAPITRE I<sup>er</sup> Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel**

##### **Article 19**

– Au quatrième alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, après les mots : « en difficulté », sont insérés les mots : « quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, ».

– Au troisième alinéa de l'article L. 111-2 du même code, après les mots : « en fonction de ses aptitudes », sont insérés les mots : « et de ses besoins particuliers ».

– Les articles L. 112-1 et L. 112-2 du même code sont ainsi rédigés :

« *Art. L. 112-1.* – Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.

« Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.

« Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence.

« De même, les enfants et les adolescents accueillis dans l'un des établissements ou services mentionnés au 2<sup>o</sup> du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou dans l'un des établissements mentionnés au livre I<sup>er</sup> de la sixième partie du code de la santé publique peuvent être inscrits dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du présent code autre que leur établissement de référence, proche de l'établissement où ils sont accueillis. Les conditions permettant cette inscription et cette fréquentation sont fixées par convention entre les autorités académiques et l'établissement de santé ou médico-social.

« Si nécessaire, des modalités aménagées d'enseignement à distance leur sont proposées par un établissement relevant de la tutelle du ministère de l'éducation nationale.

« Cette formation est entreprise avant l'âge de la scolarité obligatoire, si la famille en fait la demande.

« Elle est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre d'un projet personnalisé prévu à l'article L. 112-2.

« Lorsqu'une scolarisation en milieu ordinaire a été décidée par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles mais que les conditions d'accès à l'établissement de référence la rendent impossible, les surcoûts imputables au transport de l'enfant ou de l'adolescent handicapé vers un établissement plus éloigné sont à la charge de la collectivité territoriale compétente pour la mise en accessibilité des locaux. Cette disposition ne fait pas obstacle à l'application de l'article L. 242-11 du même code lorsque l'inaccessibilité de l'établissement de référence n'est pas la cause des frais de transport.

« *Art. L. 112-2.* – Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation. Cette évaluation est réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Les parents ou le représentant légal de l'enfant sont obligatoirement invités à s'exprimer à cette occasion.

« En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation. »

– Après l'article L. 112-2 du même code, il est inséré un article L. 112-2-1 ainsi rédigé :

« *Art. L. 112-2-1.* – Des équipes de suivi de la scolarisation sont créées dans chaque département. Elles assurent le suivi des décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, prises au titre du 2<sup>o</sup> du I de l'article L. 241-6 du code de l'action sociale et des familles.

« Ces équipes comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et en particulier le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent.

« Elles peuvent, avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal, proposer à la commission mentionnée à l'article L. 241-5 du code de l'action sociale et des familles toute révision de l'orientation d'un enfant ou d'un adolescent qu'elles jugeraient utile. »

– 1. Après l'article L. 112-2 du même code, il est inséré un article L. 112-2-2 ainsi rédigé :

« *Art. L. 112-2-2.* – Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix. »

2. L'article 33 de la loi n<sup>o</sup> 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales est abrogé.

– Le chapitre II du titre I<sup>er</sup> du livre I<sup>er</sup> du code de l'éducation est complété par un article L. 112-4 ainsi rédigé :

« *Art. L. 112-4.* – Pour garantir l'égalité des chances entre les candidats, des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant, sont prévus par décret. Ces aménagements peuvent inclure notamment l'octroi d'un temps supplémentaire et sa prise en compte dans le déroulement des épreuves, la présence d'un assistant, un dispositif de communication adapté, la mise à disposition d'un équipement adapté ou l'utilisation, par le candidat, de son équipement personnel. »

– Le chapitre II du titre I<sup>er</sup> du livre I<sup>er</sup> du même code est complété par un article L. 112-5 ainsi rédigé :

« *Art. L. 112-5.* – Les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés et qui comporte notamment une information sur le handicap tel que défini à l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles et les différentes modalités d'accompagnement scolaire. »

## **Article 20**

(...)

– Le sixième alinéa de l'article L. 916-1 du même code est ainsi rédigé :

« Par dérogation au premier alinéa, des assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat pour exercer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés dans les conditions prévues à l'article 351-3, ainsi que pour exercer des fonctions d'accompagnement auprès des étudiants handicapés inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur mentionnés aux titres I<sup>er</sup>, II, IV et V du livre VII du présent code et pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. »

## **Article 21**

– L'intitulé du chapitre I<sup>er</sup> du titre V du livre III du code de l'éducation est ainsi rédigé : «Scolarité».

– L'article L. 351-1 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 351-1. – Les enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant sont scolarisés dans les écoles maternelles et élémentaires et les établissements visés aux articles L. 213-2, L. 214-6, L. 422-1, L. 422-2 et L. 442-1 du présent code et aux articles L. 811-8 et L. 813-1 du code rural, si nécessaire au sein de dispositifs adaptés, lorsque ce mode de scolarisation répond aux besoins des élèves. Les parents sont étroitement associés à la décision d'orientation et peuvent se faire aider par une personne de leur choix. La décision est prise par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles, en accord avec les parents ou le représentant légal. A défaut, les procédures de conciliation et de recours prévues aux articles L. 146-10 et L. 241-9 du même code s'appliquent. Dans tous les cas et lorsque leurs besoins le justifient, les élèves bénéficient des aides et accompagnements complémentaires nécessaires.

« L'enseignement est également assuré par des personnels qualifiés relevant du ministère chargé de l'éducation lorsque la situation de l'enfant ou de l'adolescent présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant nécessite un séjour dans un établissement de santé ou un établissement médico-social. Ces personnels sont soit des enseignants publics mis à la disposition de ces établissements dans des conditions prévues par décret, soit des maîtres de l'enseignement privé dans le cadre d'un contrat passé entre l'établissement et l'Etat dans les conditions prévues par le titre IV du livre IV.

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions dans lesquelles les enseignants exerçant dans des établissements publics relevant du ministère chargé des personnes handicapées ou titulaires de diplômes délivrés par ce dernier assurent également cet enseignement. »

– L'article L. 351-2 du même code est ainsi modifié :

1<sup>o</sup> Le premier alinéa est ainsi rédigé :

« La commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles désigne les établissements ou les services ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en mesure de l'accueillir. » ;

2<sup>o</sup> Au troisième alinéa, les mots : « dispensant l'éducation spéciale » sont supprimés ;

3<sup>o</sup> Au deuxième alinéa, les mots : « établissements d'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « établissements ou services mentionnés au 2<sup>o</sup> et au 12<sup>o</sup> du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ».

– L'article L. 351-3 du même code est ainsi modifié :

1<sup>o</sup> Au premier alinéa, les mots : « la commission départementale de l'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles » ;

2<sup>o</sup> Dans le même alinéa, après la référence : « L. 351-1 », sont insérés les mots : « du présent code » ;

3<sup>o</sup> Le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées : « Si l'aide individuelle nécessaire à l'enfant handicapé ne comporte pas de soutien pédagogique, ces assistants peuvent être recrutés sans condition de diplôme. Ils reçoivent une formation adaptée. » ;

4<sup>o</sup> Le troisième alinéa est ainsi rédigé : « Ils exercent leurs fonctions auprès des élèves pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. Leur contrat de travail précise le nom des écoles et des établissements scolaires au sein desquels ils sont susceptibles d'exercer leurs fonctions. »

## **Article 22**

L'article L. 312-15 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société.

« Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes handicapées afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves. »

## **ANNEXE 11 : Extraits de la loi du 23 avril 2005**

### **LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE**

L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005

#### **Article 1**

#### **TITRE I - DISPOSITIONS GÉNÉRALES**

#### **Chapitre Ier - Principes généraux de l'éducation**

#### **Article 2**

I - Après le premier alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, sont **insérés** deux alinéas ainsi rédigés :  
"Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs."

II - Le troisième alinéa du même article est ainsi rédigé :

"Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale."

#### **Article 3**

L'article L. 111-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

"Art. L. 111-3 - Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation."

#### **Article 9**

Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est **inséré** un article L. 122-1-1 ainsi rédigé :

"Art. L. 122-1-1 - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation.

L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire.

Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire."

#### **Article 10**

L'article L. 122-2 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

"Tout mineur non émancipé dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans.

Lorsque les personnes responsables d'un mineur non émancipé s'opposent à la poursuite de sa scolarité au-delà de l'âge de seize ans, une mesure d'assistance éducative peut être ordonnée dans les conditions prévues aux articles 375 et suivants du code civil afin de garantir le droit de l'enfant à l'éducation."

#### **Article 15**

L'article L. 311-5 du code de l'éducation est **abrogé** à compter de l'installation du Haut Conseil de l'éducation.

#### **Chapitre III - L'organisation des enseignements scolaires**

#### **Article 16**

Après l'article L. 311-3 du code de l'éducation, il est **inséré** un article L. 311-3-1 ainsi rédigé :

"Art. L. 311-3-1 - À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas

maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative."

#### **Article 17**

L'article L. 311-7 du code de l'éducation est **complété** par un alinéa ainsi rédigé :

"Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres dans le premier degré ou le conseil de classe présidé par le chef d'établissement dans le second degré se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative."

#### **Article 18**

Dans la première phrase du premier alinéa de l'article L. 312-15 du code de l'éducation, après les mots : "une formation", sont **insérés** les mots : "aux valeurs de la République,".

#### **Article 19**

Après la section 3 bis du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du code de l'éducation, il est **inséré** une section 3 ter ainsi rédigée :

##### **"Section 3 ter - L'enseignement des langues vivantes étrangères**

Art. L. 312-9-2 - Il est institué, dans chaque académie, une commission sur l'enseignement des langues, placée auprès du recteur.

Celle-ci comprend des représentants de l'administration, des personnels et des usagers de l'éducation nationale, des représentants des collectivités territoriales concernées et des milieux économiques et professionnels.

Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales. Chaque année, la commission établit un bilan de l'enseignement et peut faire des propositions d'aménagement de la carte académique des langues."

#### **Article 20**

Le premier alinéa de l'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

"Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage."

#### **Article 23**

Le second alinéa de l'article L. 313-1 du code de l'éducation est **remplacé** par deux alinéas ainsi rédigés :

"L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations y contribuent."

##### **Section 2 - Enseignement du second degré**

#### **Article 28**

Après le deuxième alinéa de l'article L. 331-1 du code de l'éducation, il est **inséré** un alinéa ainsi rédigé :

"Les jurys des examens conduisant à la délivrance du diplôme national du brevet option internationale et du baccalauréat option internationale peuvent comprendre des membres de corps d'inspection ou d'enseignement étrangers. Les jurys des baccalauréats binationaux peuvent comprendre des membres de corps d'inspection ou d'enseignement des pays concernés."

#### **Article 29**

Le troisième alinéa de l'article L. 331-1 du code de l'éducation est **remplacé** par deux alinéas ainsi rédigés :

"En vue de la délivrance des diplômes, il peut être tenu compte, éventuellement en les combinant, des résultats d'examens terminaux, des résultats des contrôles en cours de formation, des résultats du contrôle continu des connaissances, et de la validation des acquis de l'expérience. Lorsqu'une part de contrôle continu est prise en compte pour la délivrance d'un diplôme national, l'évaluation des connaissances des candidats s'effectue dans le respect des conditions d'équité."



### **Article 31**

L'article L. 332-4 du code de l'éducation est **complété** par trois alinéas ainsi rédigés :

“Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève. Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées.”

### **Article 32**

Après l'article L. 332-5 du code de l'éducation, il est **inséré** un article L. 332-6 ainsi rédigé :

“Art. L. 332-6 - Le diplôme national du brevet sanctionne la formation acquise à l'issue de la scolarité suivie dans les collèges ou dans les classes de niveau équivalent situées dans d'autres établissements.

Il atteste la maîtrise des connaissances et des compétences définies à l'article L. 122-1-1, intègre les résultats de l'enseignement d'éducation physique et sportive et prend en compte, dans des conditions déterminées par décret, les autres enseignements suivis par les élèves selon leurs capacités et leurs intérêts. Il comporte une note de vie scolaire. Des mentions sont attribuées aux lauréats qui se distinguent par la qualité de leurs résultats.

Des bourses au mérite, qui s'ajoutent aux aides à la scolarité prévues au titre III du livre V, sont attribuées, sous conditions de ressources et dans des conditions déterminées par décret, aux lauréats qui obtiennent une mention ou à d'autres élèves méritants.”

### **Article 33**

Après le deuxième alinéa de l'article L. 335-1 du code de l'éducation, sont **insérés** deux alinéas ainsi rédigés :

“Un label de “lycée des métiers peut être délivré par l'État aux établissements d'enseignement qui remplissent des critères définis par un cahier des charges national. Ces établissements comportent notamment des formations technologiques et professionnelles dont l'identité est construite autour d'un ensemble cohérent de métiers. Les enseignements y sont dispensés en formation initiale sous statut scolaire, en apprentissage et en formation continue. Ils préparent une gamme étendue de diplômes et titres nationaux allant du certificat d'aptitude professionnelle aux diplômes d'enseignement supérieur. Ces établissements offrent également des services de validation des acquis de l'expérience. Les autres caractéristiques de ce cahier des charges, ainsi que la procédure et la durée de délivrance du label de “lycée des métiers sont définies par décret. La liste des établissements ayant obtenu le label est régulièrement publiée par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.”

## **Chapitre IV - Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire**

### **Article 34**

I - Au début du livre IV du code de l'éducation, il est **inséré** un titre préliminaire ainsi rédigé :

#### **“Titre préliminaire - Dispositions communes**

Art. L. 401-1 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

Art. L. 401-2 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, le règlement intérieur précise les conditions dans lesquelles est assuré le respect des droits et des devoirs de chacun des membres de la communauté éducative.”

### **Article 35**

Après la première phrase de l'article L. 411-1 du code de l'éducation, il est **inséré** une phrase ainsi rédigée :  
"Un décret en Conseil d'État fixe les conditions de recrutement, de formation et d'exercice des fonctions spécifiques des directeurs d'école maternelle et élémentaire."

### **Article 36**

L'article L. 421-4 du code de l'éducation est **complété** par deux alinéas ainsi rédigés :

"4° Il se prononce sur le contrat d'objectifs conclu entre l'établissement et l'autorité académique, après en avoir informé la collectivité territoriale de rattachement. Le conseil d'administration peut déléguer certaines de ses attributions à une commission permanente."

### **Article 37**

Le second alinéa de l'article L. 421-7 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

"Les collèges, lycées et centres de formation d'apprentis, publics et privés sous contrat, relevant de l'éducation nationale, de l'enseignement agricole ou d'autres statuts, peuvent s'associer au sein de réseaux, au niveau d'un bassin de formation, pour faciliter les parcours scolaires, permettre une offre de formation cohérente, mettre en œuvre des projets communs et des politiques de partenariats, en relation avec les collectivités territoriales et leur environnement économique, culturel et social."

### **Article 38**

L'article L. 421-5 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

"Art. L. 421-5 - Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement."

### **Article 39**

Sur proposition de leur chef d'établissement, les lycées d'enseignement technologique ou professionnel peuvent mener, pour une durée maximum de cinq ans, une expérimentation permettant au conseil d'administration de désigner son président parmi les personnalités extérieures à l'établissement siégeant en son sein.

Cette expérimentation donnera lieu à une évaluation.

## **Chapitre V - Dispositions relatives aux formations supérieures et à la formation des maîtres**

### **Article 42**

#### **"Chapitre V - Formation des maîtres**

Art. L. 625-1 - La formation des maîtres est assurée par les instituts universitaires de formation des maîtres. Ces instituts accueillent à cette fin des étudiants préparant les concours d'accès aux corps des personnels enseignants et les stagiaires admis à ces concours. La formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres répond à un cahier des charges fixé par arrêté des ministres chargés de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale après avis du Haut Conseil de l'éducation. Elle fait alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique."

### **Article 45**

I - Les deux premiers alinéas de l'article L. 721-1 du code de l'éducation sont **remplacés** par trois alinéas ainsi rédigés :

"Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités.

Des conventions peuvent être conclues, en tant que de besoin, avec d'autres établissements d'enseignement supérieur. D'ici 2010, le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel procède à une évaluation des modalités et des résultats de l'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités, notamment au regard des objectifs qui leur sont fixés."

II - L'article L. 721-3 du même code est **abrogé**.

## **Chapitre VI - Dispositions relatives au personnel enseignant**

### **Article 48**

Après l'article L. 912-1 du code de l'éducation, sont **insérés** trois articles L. 912-1-1 à L. 912-1-3 ainsi rédigés :

"Art. L. 912-1-1 - La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des

instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection.

Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.

Art. L. 912-1-2 - Lorsqu'elle correspond à un projet personnel concourant à l'amélioration des enseignements et approuvé par le recteur, la formation continue des enseignants s'accomplit en priorité en dehors des obligations de service d'enseignement et peut donner lieu à une indemnisation dans des conditions fixées par décret en Conseil d'État.

Art. L. 912-1-3 - La formation continue des enseignants est prise en compte dans la gestion de leur carrière."

#### **Article 49**

Le premier alinéa de l'article L. 913-1 du code de l'éducation est complété par une phrase ainsi rédigée :

"Ils jouent un rôle éducatif en liaison avec les enseignants."

#### **Article 50**

L'article L. 932-2 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

"Art. L. 932-2 - Dans les établissements publics locaux d'enseignement, il peut être fait appel à des professeurs associés. Les professeurs associés sont recrutés à temps plein ou à temps incomplet. Ils doivent justifier d'une expérience professionnelle d'une durée de cinq ans. Ils sont recrutés par contrat, pour une durée limitée, dans des conditions fixées par décret. Celui-ci détermine les conditions de priorité accordée aux demandeurs d'emploi de plus de trois mois."

### **TITRE IV - DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES**

#### **Article 85**

Dans un délai maximum de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les instituts universitaires de formation des maîtres sont intégrés dans l'une des universités auxquelles ils sont rattachés par décret pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ce décret précise la date à laquelle prend effet l'intégration.

Une convention passée entre le recteur d'académie et cette université précise en tant que de besoin les modalités de cette intégration.

#### **Article 86**

À compter de la date de son intégration, les droits et obligations de l'institut universitaire de formation des maîtres sont transférés à l'université dans laquelle il est intégré. Ces transferts ne donnent lieu à aucune indemnité, droits, taxes, salaires ou honoraires. Les personnels affectés à l'institut sont affectés à cette université.

#### **Article 87**

Les articles L. 721-1 et L. 721-3 du code de l'éducation demeurent applicables, dans leur rédaction antérieure à la présente loi, aux instituts universitaires de formation des maîtres jusqu'à la date de leur intégration dans l'une des universités de rattachement.

#### **Article 89**

L'article 89 de la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales est **complété** par un alinéa ainsi rédigé :

"La contribution par élève mise à la charge de chaque commune ne peut être supérieure, pour un élève scolarisé dans une école privée située sur le territoire d'une autre commune, au coût qu'aurait représenté pour la commune de résidence ce même élève s'il avait été scolarisé dans une de ses écoles publiques ou, en l'absence d'école publique, au coût moyen des classes élémentaires publiques du département."

[Le rapport annexé à la loi n'est pas promulgué en conséquence de la déclaration de non-conformité à la Constitution de l'article 12 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école par la décision du Conseil constitutionnel n° 2005-512 DC du 21 avril 2005.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 23 avril 2005

Jacques CHIRAC

Par le président de la République

## **ANNEXE 12 : Circulaire du 23 juin 2006**

### **Note de vie scolaire**

CIRCULAIRE N°2006-105 DU 23-6-2006

*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement*

L'article L. 111-1 du code de l'éducation, dans sa rédaction issue de l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dispose que "... la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République...". Ces valeurs sont transmises par tous les personnels et durant tout le temps scolaire et périscolaire.

L'article 32 de la loi, qui a inséré dans le code de l'éducation un article L. 332-6 relatif au diplôme national du brevet, a institué une note de vie scolaire. Les éléments constitutifs et les modalités d'attribution de cette note ont été définis par le décret n° 2006-533 du 10 mai 2006 qui a modifié le décret n° 96-465 du 29 mai 1996 relatif à l'organisation de la formation au collège et le décret n° 87-32 du 23 janvier 1987 relatif au diplôme national du brevet, et par l'arrêté du 10 mai 2006. La présente circulaire a pour objet de préciser les conditions de mise en œuvre de ces textes.

L'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La note de vie scolaire s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège. Elle devient une composante à part entière de l'évaluation des élèves, y compris pour l'obtention du diplôme national du brevet. Elle contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale. Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire.

### **1- Le champ d'application**

La note de vie scolaire est attribuée aux élèves de la classe de sixième à la classe de troisième, y compris aux élèves des classes de troisième implantées en lycée professionnel. Elle s'applique aux élèves des établissements publics locaux d'enseignement ainsi qu'aux élèves des établissements d'enseignement privés sous contrat d'association.

### **2- Le contenu**

L'élaboration de la note de vie scolaire est fondée sur quatre domaines.

#### **2.1 L'assiduité de l'élève**

Il s'agit de la participation de l'élève à tous les enseignements prévus à son emploi du temps, sous réserve des absences dûment justifiées par les personnes responsables conformément aux articles L. 131-8 et R. 131-5 du code de l'éducation. Un élève assidu obtient le nombre maximum de points attachés à ce domaine. Il s'agit en effet de valoriser le respect du devoir d'assiduité. La ponctualité de l'élève pourra également être prise en compte.

#### **2.2 Le respect des autres dispositions du règlement intérieur**

Outre l'assiduité, l'observation des dispositions qui figurent dans le règlement intérieur constitue le deuxième élément de la note de vie scolaire. Un élève qui respecte le règlement intérieur de l'établissement obtient la note maximum prévue pour ce domaine.

#### **2.3 La participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement**

Il s'agit, par une démarche de valorisation de l'engagement des élèves, d'encourager leur esprit de solidarité, leur civisme et de développer leur autonomie. Cependant, une absence d'engagement ne doit pas pénaliser un élève. C'est pourquoi cette évaluation ne peut être que positive.

Pour que cette démarche soit effective, il importe que la communauté éducative accompagne et soutienne les élèves dans leurs actions. Ainsi, il est particulièrement souhaitable que les établissements proposent, valorisent et accompagnent les projets qui permettent aux élèves de s'engager.

On distingue deux grands types d'engagement : la participation à la vie de l'établissement et la participation aux activités organisées ou reconnues par l'établissement. Ces activités peuvent concerner des projets à l'initiative des élèves ou de l'établissement.

La liste indicative ci-après peut servir à l'élaboration de la note :

- Au titre de la participation à la vie de l'établissement :
  - exercice de fonctions de délégué, en qualité de titulaire ou de suppléant, dans une ou plusieurs instances de l'établissement ;
- Au titre des activités organisées par l'établissement :
  - participation active aux activités du foyer socio-éducatif, de l'association sportive ou de toute autre association ayant son siège dans l'établissement ;
  - implication dans des actions "santé, prévention" ;
  - participation active à des actions éducatives à la sécurité routière ;
  - tutorat envers de plus jeunes élèves ;
- Au titre des activités reconnues par l'établissement :
  - action envers les personnes âgées ou handicapées ;
  - action contre les discriminations ;
  - participation à une action de solidarité internationale ;
  - action en faveur du développement durable...

#### **2.4 L'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours**

L'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière de premier niveau ou de second niveau peut être prise en compte. Il est en de même de l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours. À cet égard, les établissements sont appelés à mettre en œuvre les formations destinées à l'acquisition de cette attestation conformément aux dispositions du décret n° 2006-41 du 11 janvier 2006.

#### **3- L'élaboration de la note**

La note de vie scolaire est élaborée pour chaque trimestre, à partir de critères objectifs, par le chef d'établissement dans le cadre réglementaire rappelé ci-dessous.

##### **3.1 L'assiduité de l'élève et son respect du règlement intérieur**

Un barème définit les critères objectifs en fonction desquels les points sont attribués. Conformément à l'arrêté du 10 mai 2006, il doit prendre en compte l'assiduité de l'élève et son respect des dispositions du règlement intérieur dans des proportions égales : par exemple, pour une note comprise entre 0 et 20, l'assiduité est notée sur 10 et le respect du règlement intérieur également sur 10.

Dans chacun de ces deux domaines, l'évolution de l'élève doit être prise en considération. Ainsi, en cas d'amélioration en cours de trimestre, la note peut être relevée par rapport à l'application stricte du barème.

##### **3.2 La participation de l'élève à la vie de l'établissement ou aux activités organisées ou reconnues par l'établissement et l'obtention des attestations**

L'engagement de l'élève, tel qu'il est défini au 2.3 ci-dessus, peut être valorisé par l'attribution de points supplémentaires. Il en est de même, le cas échéant, de l'obtention des attestations scolaires de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours.

L'attribution de points supplémentaires ne saurait cependant avoir de caractère automatique. Elle demeure soumise à l'appréciation du notateur qui peut vérifier la qualité de l'engagement de l'élève.

#### **4 - L'attribution de la note**

Le chef d'établissement recueille, d'une part, les propositions du professeur principal qui doit consulter au préalable les membres de l'équipe pédagogique de la classe et, d'autre part, l'avis du conseiller principal d'éducation. Il fixe ensuite la note qui sera communiquée au conseil de classe.

Cette note est portée au bulletin trimestriel de l'élève qui sera adapté dans sa forme en conséquence. Elle est prise en compte comme les autres notes.

#### **5 - La note de vie scolaire au brevet**

La note de vie scolaire est prise en compte pour l'obtention du diplôme national du brevet, dans les mêmes conditions que les résultats aux disciplines évaluées en contrôle en cours de formation. Elle est la moyenne affectée d'un coefficient 1 des notes de vie scolaire obtenues par l'élève chaque trimestre en classe de troisième. Vous voudrez bien me saisir, sous le présent timbre, des difficultés éventuelles d'application de la présente circulaire.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire  
Roland DEBBASCH

## ANNEXE 13 : Extraits de la circulaire du 11 juillet 2006

### **SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES<sup>161</sup>, Compétences 6 et 7**

D. n° 2006-830 du 11-7-2006. JO du 12-7-2006

#### **6- Les compétences sociales et civiques**

Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles.

#### **A - Vivre en société**

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective.

##### *Connaissances*

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée ;
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;
- connaître les gestes de premiers secours.

##### *Capacités*

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours : l'obtention de l'Attestation de formation aux premiers secours certifie que cette capacité est acquise ;
- de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'Attestation scolaire de sécurité routière.

##### *Attitudes*

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui ;
- conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- sens de la responsabilité par rapport aux autres ;

---

<sup>161</sup> Un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture entrera en vigueur à la rentrée 2016

- nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

### **B - Se préparer à sa vie de citoyen**

L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie.

#### *Connaissances*

Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :

- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
- les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;
- le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;
- quelques notions juridiques de base et notamment :
  - l'identité de la personne ;
  - la nationalité ;
  - le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
- quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ;
- le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal, entre judiciaire et administratif) ;
- les grands organismes internationaux ;
- l'Union européenne
  - les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent ;
  - les grandes caractéristiques de ses institutions ;
- les grands traits de l'organisation de la France :
  - les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'État et des collectivités territoriales) ;
  - le principe de laïcité ;
  - les principales données relatives à la démographie et à l'économie françaises ;
  - le schéma général des recettes et des dépenses publiques (État, collectivités locales, sécurité sociale) ;
  - le fonctionnement des services sociaux.

#### *Capacités*

Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

#### *Attitudes*

Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

### **7 - L'autonomie et l'initiative**

#### **A - L'autonomie**

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie.

#### *Connaissances*

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique ;
- l'entreprise ;
- les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

#### *Capacités*

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
- identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
- mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
- identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'auto-évaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

#### *Attitudes*

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

### **B - L'esprit d'initiative**

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques.

Quelle qu'en soit la nature, le projet-toujours validé par l'établissement scolaire-valorise l'implication de l'élève.

#### *Connaissances*

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

#### *Capacités*

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

#### *Attitudes*

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie



publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

## **ANNEXE 14 : Arrêté du 21 août 2006**

### **Arrêté du 21 août 2006 fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale**

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de la fonction publique,

Vu la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires, ensemble la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat ;

Vu le décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, modifié par les décrets n° 2005-832 du 21 juillet 2005 et n° 2006-1029 du 21 août 2006 ;

Vu le décret n° 2004-1105 du 19 octobre 2004 relatif à l'ouverture des procédures de recrutement dans la fonction publique de l'Etat,

Arrêtent :

#### **Article 1**

Les concours d'accès à la 1<sup>re</sup> classe et à la 2<sup>e</sup> classe des personnels de direction prévus à l'article 3 du décret du 11 décembre 2001 susvisé comportent une phase d'admissibilité et une phase d'admission.

#### **Article 2**

Les concours sont ouverts par arrêtés du ministre chargé de l'éducation nationale, pris après avis conforme du ministre chargé de la fonction publique, dans les conditions prévues à l'article 2 du décret du 19 octobre 2004 susvisé. Ces arrêtés déterminent respectivement, chaque année, l'un le nombre de postes offerts à chacun des concours, l'autre les dates d'ouverture et de clôture des inscriptions.

#### **Article 3**

Selon les concours, les candidats doivent remplir les conditions fixées aux articles 3, 4, 5 et 7 du même décret.

#### **Article 4**

Modifié par ARRÊTÉ du 2 juillet 2015 - art. 1

Un jury est institué pour chacun des concours par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.

Les présidents de jury sont nommés par le ministre chargé de l'éducation nationale. Ils peuvent être assistés par un ou plusieurs vice-présidents, nommés dans les mêmes conditions, dont l'un, désigné à cet effet, remplace le président dans le cas où celui-ci se trouverait dans l'impossibilité d'exercer sa mission.

Les membres du jury sont choisis parmi :

- les membres du corps de l'inspection générale de l'éducation nationale ;
- les membres du corps de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ;
- les membres du corps des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ;
- les membres du corps des inspecteurs de l'éducation nationale ;
- les membres des corps enseignants de l'enseignement supérieur ;
- les chefs de service et sous-directeurs d'administration centrale ;
- les membres des corps de personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale ;
- les administrateurs de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- des personnalités extérieures choisies à raison de leur connaissance du système éducatif.

#### **Article 5**

Modifié par Arrêté du 28 juin 2007 - art. 1, v. init.

L'épreuve écrite d'admissibilité consiste en l'étude d'un cas concret portant sur le système éducatif du second degré aux niveaux local, régional et national, donnant lieu à la rédaction de propositions d'actions (durée : quatre heures; coefficient 1).

Cette épreuve est destinée à apprécier les capacités des candidats à saisir une situation et définir la problématique qu'elle soulève, leur capacité à se situer dans un environnement professionnel et à mesurer leurs connaissances du système éducatif du second degré.

#### **Article 6**

Modifié par Arrêté du 30 juin 2011 - art. 1

L'épreuve d'admissibilité est notée de 0 à 20. Cette épreuve fait l'objet d'une double correction.

Le jury dresse par ordre alphabétique la liste des candidats admis à se présenter à l'épreuve orale d'admission.

#### **Article 7**

Modifié par ARRÊTÉ du 2 juillet 2015 - art. 1

L'épreuve orale d'admission qui prend appui sur le dossier de présentation établi par le candidat, débute par un exposé du candidat portant sur son activité professionnelle en mettant l'accent sur ses compétences. L'exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

Cette conversation doit permettre au jury d'apprécier les qualités de réflexion, les connaissances, les aptitudes et les motivations professionnelles du candidat, ainsi que sa capacité à s'adapter aux missions qui peuvent être confiées aux personnels de direction.

Durée de l'exposé : quinze minutes.

Durée de l'entretien : quarante-cinq minutes.

Cette épreuve est affectée d'un coefficient 2.

#### **Article 8**

Modifié par ARRÊTÉ du 2 juillet 2015 - art. 1

Le dossier de présentation mentionné à l'article 7 comporte obligatoirement :

- un curriculum vitae de deux pages dactylographiées au plus ;
- un rapport d'activité établi par le candidat, de trois pages dactylographiées au plus, décrivant son activité professionnelle et faisant état des indications sur la part prise, notamment :
- dans les activités d'une équipe pédagogique, disciplinaire ou pluridisciplinaire ;
- dans des expériences ou des recherches pédagogiques ;
- dans des sessions de formation, comme formateur ou comme stagiaire ;
- dans le fonctionnement du centre de documentation et d'information (CDI), des clubs, du foyer socio-éducatif ou de la maison des lycéens, plus généralement dans la vie collective de l'établissement ;
- dans l'organisation des relations avec les parents d'élèves ;
- dans toute forme de la vie associative ou toute autre activité professionnelle dans le secteur public ou privé ;
- une lettre de motivation du candidat, limitée à deux pages dactylographiées ;
- les deux dernières appréciations et évaluations dont il a fait l'objet.

Ce dossier est adressé par le candidat au ministre chargé de l'éducation nationale dans le délai et selon les modalités fixées par l'arrêté d'ouverture de chacun des concours. Les dossiers de présentation sont ensuite transmis au jury par le service organisateur du concours.

#### **Article 9**

Modifié par Arrêté du 28 juin 2007 - art. 3, v. init.

L'exposé et l'entretien avec le jury donnent lieu à l'attribution d'une note de 0 à 20.

A l'issue de l'épreuve orale d'admission, le jury dresse, par ordre de mérite, au vu de la somme des notes obtenues par les candidats à l'ensemble des épreuves d'admissibilité et d'admission, la liste de classement des candidats déclarés admis et la liste complémentaire.

Si plusieurs candidats réunissent le même nombre de points, les ex aequo sont départagés par la meilleure note obtenue à l'épreuve orale d'admission.

#### **Article 10**

L'arrêté du 11 décembre 2001 fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement des personnels de direction d'établissements d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale est abrogé.

#### **Article 11**

Le directeur chargé des personnels d'encadrement est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 21 août 2006. Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Gilles de Robien. Le ministre de la fonction publique, Christian Jacob.

## **ANNEXE 15 : Protocole d'inspection de mai 2010**

### **Protocole établi par l'inspection générale de l'Education nationale - groupe Établissements et vie Scolaire (Mai 2010)**

Dans le cadre de sa mission d'orientation de l'activité des inspecteurs territoriaux, et en référence à la note de service sur les missions des IA-IPR n° 2009-064 du 19 mai 2009, le groupe Établissements et vie scolaire de l'IGEN propose un protocole d'inspection des conseillers principaux d'éducation visant à cerner au plus près leur activité, à les accompagner dans la part qu'ils prennent dans les évolutions du système éducatif déclinées au niveau de l'EPLE et à les valoriser.

L'inspection des conseillers principaux d'éducation est distincte de l'évaluation de la politique éducative de l'établissement ; elle intègre toutefois des éléments relevant de celle-ci.

La mission et l'évaluation du conseiller principal d'éducation s'exercent conformément aux dispositions de l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970, modifié par le décret n° 89-730 du 11 octobre 1989, version consolidée au 14 octobre :

« Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les CPE exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation ».

Durant la scolarité obligatoire, en collaboration avec les autres membres de la communauté éducative, ils participent à l'acquisition par les élèves des compétences du socle commun de connaissances et de compétences, notamment celles relatives aux compétences civiques et sociales et à l'autonomie et l'initiative.

L'évaluation se fonde sur les dispositions réglementaires régissant la notation des CPE (décret de 1970) : « Le recteur de l'académie dans le ressort de laquelle exerce le CPE attribue à celui-ci une note de 0 à 20, accompagnée d'une appréciation générale sur la manière de servir soit après avis du chef d'établissement et de l'inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire, soit après avis du chef de service dans lequel est affecté l'intéressé ».

Le conseiller principal d'éducation agit conformément à la circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 : ses « responsabilités [...] s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire » ; l'ensemble de celles-ci « doit toujours être assuré dans une perspective éducative et dans le cadre global du projet d'établissement ».

Membre du conseil pédagogique de l'établissement scolaire, le conseiller principal d'éducation contribue à la définition, au pilotage et au suivi de la politique éducative de l'établissement.

- responsable « du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves, de l'organisation du service des personnels de surveillance, des mouvements des élèves, [...le CPE] participe, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité, notamment des élèves » ;

- par ses « échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, la recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter », [le CPE] contribue au « suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets » ;

- par ses « relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) » ; son implication dans le « foyer socio-éducatif et l'organisation des temps de loisirs (clubs, activités culturelles et récréatives) ; l'organisation de la concertation et de la participation (formation, élection et réunion des délégués élèves, participation aux conseils d'établissement) ».

« Dans ces trois domaines, l'action éducative [du CPE] implique le dialogue avec les parents ou toutes les personnes qui assument des responsabilités à l'égard de l'adolescent, collaboration nécessaire en vue de permettre à celui-ci de se prendre en charge progressivement ».

Qu'il exerce ses missions, seul ou en équipe, en collège, en LP ou en LEGT, le CPE connaît des environnements de travail différents et adapte sa pratique professionnelle au contexte, au projet de l'établissement et au contrat d'objectifs.

Le CPE use des moyens offerts par les technologies de l'information et de la communication, notamment de l'environnement numérique de travail de l'établissement.

Les évolutions survenues dans la société et dans l'Ecole ont rendu de plus en plus importante la question éducative dans les établissements scolaires. Le besoin accru d'éducation rend plus forte encore la nécessité d'assurer la cohérence entre les enseignements et la vie scolaire, et de travailler à une prise charge globale de l'élève dans le cadre de l'élaboration de son projet personnel et de l'individualisation de son parcours de formation. La nécessité de développer, en lien avec la politique pédagogique, une éducation aux comportements responsables a renforcé la dimension stratégique du rôle du CPE.

Aussi, par-delà la diversité des situations professionnelles et des politiques servant de cadre à l'exercice de ses missions, en 2010, la mise en œuvre des orientations de la circulaire n° 82- 482 suppose que le CPE soit capable :

**de piloter le service de la vie scolaire ;**

**de conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement ;**

**d'assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement ;**

**d'assurer le suivi de l'élève et de contribuer à la continuité, à la cohérence et à la pertinence éducatives au sein de l'établissement.**

**Le déroulement de l'inspection**

L'inspection est une opération qui demande de la réflexion et du temps. Elle comporte plusieurs phases.

*Avant la visite*

Au moins dix jours avant la visite, le(s) personne(s) concerné(s) reçoivent ce protocole sur la base duquel ils établissent un rapport d'activité. Le chef d'établissement est également destinataire de ce document. Les informations qui y sont consignées synthétisent leurs actions, notamment dans les quatre domaines abordés ; ces informations peuvent être à la fois d'ordre quantitatif et qualitatif. L'inspecteur est destinataire de ce rapport transmis par voie hiérarchique au minimum 48 heures avant la visite.

Le protocole constitue un guide indicatif pour la conduite de l'inspection.

*La visite d'inspection*

Elle se déroule sur une demi-journée et commence par un court entretien avec le chef d'établissement.

1 /La visite des locaux

Elle permet d'apprécier le fonctionnement du service à travers l'organisation des espaces ainsi que le cadre de travail et de vie des élèves et la connaissance que le CPE en a. Elle est l'occasion d'échanges informels utiles à l'appréhension de la réalité de l'établissement avec d'autres personnels : professeurs, professeurs documentalistes, personnels de santé et sociaux, personnels d'accueil et de restauration...

2/ L'observation d'une situation professionnelle

Proposée par le CPE, arrêtée par l'inspecteur, elle est représentative d'une des priorités de son action ; elle n'excède pas une heure.

3/ L'entretien individuel

Il permet d'apprécier, à partir du rapport d'activité et des observations effectuées, l'action du CPE, de faire le point sur ses compétences et de le conseiller, y compris sur son évolution de carrière.

*La réunion collégiale*

L'inspecteur réunit le chef d'établissement, le cas échéant ses adjoints et le ou les CPE pour faire le point sur la politique éducative conduite dans l'établissement.

Les échanges s'appuient notamment sur le tableau de bord du service de vie scolaire et sur des éléments du rapport annuel présenté par le chef d'établissement au conseil d'administration. Si, au cours de cet échange, sont signalées les difficultés rencontrées (absentéisme, exclusions, décrochage, violence), doivent être également valorisées les actions entreprises, les réussites obtenues et d'une façon générale la dimension positive de la politique éducative de l'établissement.

Cet échange a aussi pour objet de dégager des axes de travail et de politique éducative pour la période à venir, et de fixer les premières améliorations à apporter.

*Après la visite*

Un relevé de conclusions de la réunion collégiale est dressé par le ou l'un des CPE et envoyé à l'IA-IPR par la voie hiérarchique.

Un rapport d'inspection est établi par l'IA-IPR et communiqué au CPE inspecté selon les modalités habituelles.

### **Points sur lesquels peut porter l'observation**

Mettant ses compétences au service du projet d'établissement porté collectivement pour assurer la réussite des élèves, le CPE exerce ses missions en transversalité dans les différents domaines d'activité de l'EPL. Cette transversalité suppose qu'il soit :

- tantôt animateur ou membre d'équipes pluridisciplinaires ;
- tantôt responsable ou coordonnateur de projets qui impliquent des partenaires internes ou externes, parfois nombreux.

**La capacité à travailler en équipe est essentielle et elle est donc appréciée tout au long de la procédure d'évaluation, quel que soit le domaine observé. De même sont appréciés le sens des responsabilités, la capacité à l'anticipation et l'aptitude à la prise d'initiative qui caractérisent un métier aussi complexe que celui de CPE.**

### **Piloter le service de la vie scolaire**

Le CPE doit maîtriser trois composantes du service :

- les personnels ;
- l'organisation matérielle ;
- les outils de gestion.

Dans le cas où plusieurs CPE sont en charge du service de la vie scolaire, on précisera la répartition des compétences, des dossiers et on s'assurera de l'harmonisation des pratiques entre eux.

#### *Assurer le management des personnels éducatifs*

La multiplicité des statuts (assistants d'éducation, médiateurs de réussite scolaire, emplois vie scolaire....) mais aussi des quotités travaillées, place le CPE dans la situation de responsable de l'utilisation des ressources humaines qui lui sont confiées.

Aussi doit-il notamment, pour animer l'équipe du service de la vie scolaire :

- préciser les missions et les emplois du temps de chacun dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes ;
- établir des fiches de postes ;
- organiser les réunions de service et en formaliser les conclusions
- évaluer le travail des personnels et donc maîtriser des outils d'évaluation ;
- proposer au chef d'établissement la mise en place de formations pour les membres du service de la vie scolaire.

#### *Veiller aux conditions de vie des élèves et la qualité de l'organisation matérielle*

Le CPE s'assure que les conditions sont réunies pour offrir l'accueil de qualité qui est dû aux élèves tant au plan collectif qu'au plan individuel.

Ceci suppose :

- d'organiser l'espace du service de la vie scolaire (fonctionnalité, sécurité, confidentialité...);
- d'organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ;
- d'organiser les zones de travail et d'études collectives, de façon à ce que le calme y soit garanti et que les activités des élèves soient marquées par le respect mutuel ;
- de veiller, notamment en collaboration avec le professeur documentaliste, à ce que les ressources indispensables au travail scolaire (manuels, usuels, équipements informatiques) soient disponibles, notamment dans les salles d'études et à l'internat ;
- d'assurer la qualité de vie des élèves dans les espaces de vie commune (restauration, foyer, internat...);
- de conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement de ces espaces.

#### *Maîtriser des procédures et des outils pour optimiser le temps de l'action*

Au collège, comme au lycée, la gestion quotidienne des élèves est chronophage, tant la vie scolaire est sollicitée pour recueillir ou transmettre l'information. Aussi le CPE doit-il :

- construire des circuits d'information courts, fiables et efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves ;
- doter le service de modalités qui facilitent le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents ;
- valoriser la pratique des TICE, et notamment l'usage des espaces numériques de travail (ENT).

**Conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement**

Rapporté au contexte de l'établissement, il s'agit de repérer la place et le rôle effectifs du CPE et d'apprécier son expertise, sa professionnalité dans divers aspects de la politique éducative de l'établissement et son implication dans diverses instances (CESC, conseil pédagogique et conseils de classe en particulier).

Puisant sa légitimité dans la connaissance qu'il a de l'élève et dans l'expertise exercée auprès de tous les élèves et notamment de ceux qui rencontrent des difficultés, le CPE est à la fois conseiller du chef d'établissement et acteur. Ces fonctions se déclinent de la façon suivante :

*Réduire l'absentéisme et prévenir le décrochage scolaire :*

- se doter d'une méthodologie pour repérer très en amont les décrocheurs potentiels ;
- assurer l'efficacité de l'action des membres de l'équipe de la vie scolaire et, le cas échéant, des médiateurs de réussite scolaire ;
- créer les conditions d'échanges constructifs et confiants avec les élèves ;
- communiquer régulièrement avec les familles ;
- créer ou utiliser des espaces de rencontres et des modalités d'échanges avec les équipes enseignantes, notamment les professeurs principaux, le COP et les tuteurs en lycée ;
- observer et faire observer les règles déontologiques dans ces échanges lorsqu'il s'agit d'assurer la diffusion d'une information utile, afin d'y préserver la confiance de l'élève et le respect de sa personne ;
- informer régulièrement l'équipe de direction ;
- repérer les ressources, proposer et animer (ou au moins de participer à) des actions de remise en confiance, de valorisation et de remotivation des élèves ;
- contribuer au soutien à la parentalité.

*Prévenir la violence scolaire*

- participer au diagnostic de sécurité ;
- mettre en œuvre des actions éducatives spécifiques ;
- repérer les ressources internes et externes à l'établissement dans ce domaine ;
- y associer le conseil des délégués-élèves et/ou le CVL
- participer à la mise en place du plan de sécurité et de prévention de la violence et de la délinquance de l'établissement ;
- en cas de crise, collaborer avec l'équipe mobile de sécurité.

*Apporter son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement et au parcours de découverte des métiers et des formations*

- repérer les compétences des élèves et les faire connaître au conseiller d'orientation psychologue et aux professeurs principaux ;
- contribuer à l'organisation de rencontres avec le COP, avec les professionnels, avec les organismes de formation, à l'animation de journées portes ouvertes ;
- partager avec le professeur principal et le COP la définition du parcours de l'élève ;
- exercer des fonctions de tutorat
- participer à l'évaluation de ces diverses opérations.

*Favoriser la vie associative et culturelle*

- favoriser l'engagement des élèves pour qu'ils acquièrent autonomie, initiative et sens des responsabilités ;
- mobiliser et accompagner les élèves dans le fonctionnement du FSE ou de la MDL ;
- faire partager à des enseignants les contenus des cadres de vie des élèves et leurs références culturelles ;
- participer à l'organisation d'activités à caractère culturel, en partenariat avec les enseignants, les professeurs-documentalistes, le référent culture en lycée.

*Agir dans le cadre des programmes d'éducation au développement durable ainsi qu'à la promotion de la santé et de la citoyenneté (CESC)*

- repérer et analyser les éléments relatifs aux comportements des élèves ;
- avec les enseignants, les personnels sociaux et de santé, mettre en place, animer, évaluer des actions à caractère éducatif ;
- créer des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (ex : site web, journal, expositions en concertation avec le professeur-documentaliste) ;
- prendre en charge la formation des délégués-élèves ;
- accompagner et conforter le rôle des délégués-élèves.

**Assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement**

Le CPE participe à la prise en charge des trois volets complémentaires :

-le respect des autres et de soi-même, le respect des droits et devoirs de chacun dans cet espace réglé qu'est l'établissement ;

-le respect de l'ordre et de la discipline propice à la sécurité, à la qualité du cadre de vie et d'études, qui contribue à l'éducation civique et morale de l'élève ;

-la cohérence et la clarté de l'action éducative des personnels de vie scolaire. Cela implique un savoir-être à valeur d'exemplarité notamment dans les choix de comportements et de langage en adéquation avec les valeurs promues.

*3.1. Il contribue à la formalisation, à la compréhension et au respect des règles de droit qu'elles soient d'ordre général ou spécifiques au travers du règlement intérieur de l'établissement et, s'il y a lieu, de ceux de l'internat, de la Maison des Lycéens, du Foyer socio-éducatif.*

Dans ce cadre, cela suppose de :

-contribuer, en collaboration avec les équipes éducative et pédagogique, à l'éducation des élèves à la citoyenneté ;

-veiller au respect des valeurs de la République, et les rappeler quand cela s'avère nécessaire ;

-veiller à ce que les dispositifs relevant de la vie lycéenne (CVL, conférence des délégués, etc.) et les instances faisant appel à la participation des représentants des élèves fonctionnent dans le respect des valeurs démocratiques et des principes fondamentaux du droit ;

-à chaque fois que cela est requis par leurs droits collectifs, permis et rendu utile par la situation particulière, associer les élèves, et au premier chef leurs représentants (délégués de classe et membres du CVL ou du CA), à toute concertation sur la vie de l'établissement et leurs conditions de travail (réunions régulières ou ad hoc, etc.).

Aussi le CPE doit-il :

-s'assurer que les élèves et leurs représentants légaux ont une claire compréhension des principes d'organisation et des règles en vigueur dans l'établissement ;

-mettre en œuvre des séquences de travail sur les règles, tout particulièrement en collaboration avec le professeur principal ;

-agir pour que les punitions et sanctions soient comprises.

*Le CPE est l'un des principaux garants du respect mutuel et du respect des droits de chaque membre de la communauté éducative.*

Aussi, doit-il

-agir constamment pour que les règles de civilité soient respectées, ainsi que les interdictions en matière de tenues vestimentaires, de coiffures, de signes d'appartenance de toute nature ;

-avec l'infirmière, l'assistante sociale et les professeurs, prendre toute initiative pour repérer et faire repérer les conduites à risques pour soi et pour autrui ainsi que les comportements dégradants ou délictueux ;

-informer le chef d'établissement ou son adjoint des difficultés apparues et des irrégularités commises s'agissant des punitions et des exclusions de cours ;

-contribuer à ce que les procédures de sanction respectent les règles de droit, et proposer le cas échéant des mesures alternatives à la sanction.

*Le CPE opère en permanence les actions d'information et de formation des personnels du service de la vie scolaire pour que leurs attitudes, comportements, décisions et leurs propos illustrent les principes édictés. Les évaluations qu'il fait en tiennent compte.*

**Assurer le suivi de l'élève et contribuer à la continuité, à la cohérence et à la pertinence éducatives au sein de l'établissement.**

*En proximité de l'élève, il met en œuvre des actions d'accompagnement qui contribuent à sa réussite scolaire et à son épanouissement. L'évaluation de ces actions est partagée par les membres du conseil de classe auquel il participe.*

*Au collège, le CPE est un acteur à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances et de compétences.*

Ainsi, il lui revient de :

-élaborer, en collaboration avec les membres de son service et/ou d'autres partenaires internes ou externes, des situations d'apprentissages qui contribuent à la validation de compétences, notamment sur les piliers 6 et 7 ;

-participer aux évaluations qui rythment le parcours de l'élève et notamment la détermination de la note de vie scolaire ;



-apporter, avec son service, la contribution la plus efficace à l'accompagnement éducatif et aux programmes personnalisés de réussite éducative, en concertation avec les enseignants.

*Au lycée comme au lycée professionnel, le CPE prend sa place dans l'accompagnement personnalisé du lycéen et dans l'animation de la vie lycéenne.*

Cela suppose de :

-coordonner son action de promotion de la vie lycéenne avec les enseignements civiques, juridiques et sociaux donnés aux lycéens.

-gérer les espaces où s'apprend et s'exerce l'autonomie ;

-proposer sa contribution et celle de personnels du service à la mise en place d'un accompagnement pour les élèves.

*Au collège comme dans tous les lycées, le CPE prête son concours aux professeurs principaux pour utiliser au mieux les heures de vie de classe.*

Dans les établissements à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau), le CPE assure la liaison avec les responsables des prises en charges complémentaires des élèves hors temps scolaire

*Dans le cas où l'établissement comporte un internat :*

L'internat est un espace éducatif spécifique : c'est à la fois un lieu de convivialité, un espace de travail et un temps d'apprentissage de vie personnelle et collective réglée.

A cette fin, le CPE s'attache à :

-participer à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement, et à en coordonner la mise en œuvre ;

-se rendre disponible pour assurer une écoute attentive des élèves ;

-promouvoir, à l'exemple des internats d'excellence, un projet éducatif qui soit une école de la vie : ambition, rigueur et travail, éveil et découvertes, autonomie et responsabilité individuelle et collective.

#### **Autres responsabilités exercées**

D'autres missions peuvent être assurées par le CPE, soit déléguées par le chef d'établissement, soit assurées dans le cadre de la politique académique (ex : formation, action culturelle, action internationale...)

*Les lister et faire préciser les objectifs visés ainsi que le taux d'atteinte de ceux-ci.*

## **ANNEXE 16 : Circulaire du 01 août 2011**

### **Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions**

Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011

*Texte adressé aux rectorices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux chefs d'établissement du second degré*

En réunissant les États généraux de la sécurité à l'école les 7 et 8 avril 2010, le ministre de l'Éducation nationale a marqué sa volonté d'apporter des réponses pragmatiques pour établir un climat scolaire propice à l'apprentissage de chacun et au respect de tous, que ce soit dans la classe ou dans l'établissement.

En effet, les actes d'indiscipline sont incompatibles avec les conditions de sérénité nécessaires aux missions pédagogiques et éducatives dévolues aux enseignants.

C'est pourquoi il est apparu nécessaire de replacer le respect des règles au cœur de la vie scolaire en redonnant tout leur sens tant aux procédures disciplinaires qu'aux sanctions susceptibles d'être prononcées afin d'harmoniser sur l'ensemble du territoire l'application des règles et procédures disciplinaires au sein des établissements, dans un souci de clarification et d'équité.

À cette fin, deux nouveaux décrets ont été adoptés. Ils réforment le cadre réglementaire du régime disciplinaire.

La présente circulaire a pour objet d'exposer la lettre et l'esprit de cette réforme.

De façon générale, tous les personnels de l'établissement doivent être attentifs au respect des règles de vie au sein de l'établissement. Cette mission n'est pas du ressort exclusif des personnels de surveillance ou en charge, spécifiquement, de la vie scolaire.

Tout d'abord, parce que l'établissement scolaire est un lieu d'apprentissage et d'éducation, toute sanction qui y est prononcée doit prendre une dimension éducative. Or, il ne peut y avoir de sanction « éducative » au sens plein du terme si, en amont, les règles du savoir-vivre en collectivité n'ont pas été clairement présentées, rappelées et intériorisées. Cela est particulièrement nécessaire au niveau du collège où un travail pédagogique sera réalisé autour d'une charte des règles de civilité, adoptée par le conseil d'administration en même temps que le règlement intérieur. Le socle commun de connaissances et de compétences, notamment par la compétence 6 « compétences civiques et sociales », aborde cet apprentissage et sa maîtrise par l'élève.

Pour autant, toute règle ne vaut que si sa transgression est sanctionnée de manière ferme mais juste, quel que soit l'établissement scolaire concerné.

Désormais, il est clairement établi que les manquements les plus graves au règlement intérieur doivent donner lieu à l'engagement d'une procédure disciplinaire. Ainsi, une procédure disciplinaire sera engagée automatiquement en cas de violence verbale à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ou en cas d'acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un élève. Le conseil de discipline sera automatiquement saisi en cas de violence physique à l'égard d'un membre du personnel.

Toutefois, le principe de l'individualisation de la réponse disciplinaire en fonction du profil de l'élève, des circonstances de la commission des faits et de la singularité de ceux-ci demeure.

La nouvelle échelle de sanctions comprend notamment les mesures de responsabilisation, sanctions de nature à éviter un processus de déscolarisation tout en permettant à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative.

Parce que le conseil de discipline est un cadre solennel permettant une prise de conscience et une pédagogie de la responsabilité, cette nouvelle échelle doit permettre également de recourir à la saisine du conseil de discipline, y compris pour des actes de faible gravité mais qui, par leur caractère répété, portent une atteinte caractérisée au climat scolaire. La saisine du conseil de discipline ne saurait aboutir, par exemple en cas de harcèlement entre élèves, de manière exclusive au prononcé de mesures d'exclusions, comme c'est trop souvent le cas.

Autant que faire se peut, il convient donc de privilégier le recours à des sanctions éducatives destinées à favoriser un processus de responsabilisation, en faisant prendre conscience à l'élève de l'existence de règles, de leur contenu et des conséquences de leur violation pour lui-même, la victime éventuelle et la communauté éducative tout entière.

Toute sanction doit être explicitée à l'élève et aux détenteurs de l'autorité parentale, ce dialogue doit leur

permettre de comprendre la portée et le sens de la décision prise. En outre, toute sanction sera d'autant mieux suivie d'effets que les parents auront été avisés et convaincus des motifs de celle-ci, faisant ainsi de ceux-ci des partenaires de l'école dans l'intérêt éducatif de leur enfant.

Par ailleurs, la création d'une commission éducative dans chaque établissement doit permettre la recherche et l'élaboration d'une solution éducative personnalisée.

Enfin, il est apparu nécessaire de rappeler et de clarifier dans cette circulaire l'ensemble des mesures offertes à chacun des membres de la communauté éducative pour sanctionner les actes qui portent atteinte à leur autorité, mais également à l'instauration d'un climat favorable à la réussite de chacun des élèves.

### **I - Les punitions scolaires, les sanctions et les mesures alternatives à la sanction**

Le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires. Elles ne visent pas, en effet, des actes de même gravité. Les mesures qui peuvent être prononcées au titre de l'une ou de l'autre des catégories sont donc différentes. Les autorités ou les personnels habilités à les prononcer, enfin, ne sont pas les mêmes.

#### **A. Définitions**

##### ***1 - Les punitions scolaires***

Les punitions scolaires concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement.

Elles sont prises en considération du comportement de l'élève indépendamment des résultats scolaires.

Elles constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être infligées par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement. À ce titre et à la différence des sanctions, elles ne sont pas susceptibles de recours devant le juge administratif. Les punitions ne sont pas mentionnées dans le dossier administratif des élèves concernés mais les parents doivent en être tenus informés.

Les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative partagée par l'ensemble des équipes et de la communauté éducative. Il appartient au chef d'établissement de soumettre au conseil d'administration les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables. Ces principes seront énoncés dans le règlement intérieur, dans un souci de cohérence et de transparence. Ils constitueront un cadre de référence obligatoire.

##### ***2 - Les sanctions disciplinaires***

Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens.

Les sanctions sont fixées de manière limitative à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation.

Elles sont inscrites au dossier administratif de l'élève.

Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis total ou partiel. Il s'agit néanmoins de sanctions à part entière. Il peut en effet s'avérer préférable, dans un souci pédagogique et éducatif, de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire tout en signifiant clairement à l'élève qu'une nouvelle atteinte au règlement intérieur l'expose au risque de la mise en œuvre de la sanction prononcée avec sursis. La sanction prononcée avec sursis figure à ce titre dans le dossier administratif de l'élève. Toutefois, dans une telle hypothèse, la sanction est prononcée, mais elle n'est pas mise à exécution ou, en cas de sursis partiel, dans la limite de la durée fixée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

Lorsqu'il prononce une sanction avec sursis, le chef d'établissement ou le conseil de discipline informe l'élève que le prononcé d'une seconde sanction, pendant un délai à déterminer lors du prononcé de cette sanction, l'expose automatiquement à la levée du sursis et à la mise en œuvre de la sanction initiale, sauf décision de l'autorité disciplinaire qui prononce la seconde sanction. Même si, dans ce dernier cas, la sanction initiale n'est pas mise en œuvre, elle ne se confond pas avec la sanction prononcée pour la seconde infraction au règlement intérieur.

#### **B. Les punitions et les sanctions disciplinaires**

##### ***1 - Liste indicative des punitions***

La liste indicative ci-après sert de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ou sur un document signé par les parents ;
  - excuse publique orale ou écrite : elle vise à déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle ;
  - devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue) qui devra être examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit.
- Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance ;

- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

D'autres punitions peuvent éventuellement être prononcées. Les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables figurent dans le règlement intérieur. Il est nécessaire que l'élève puisse présenter sa version des faits avant que la punition ne soit prononcée. Celle-ci devra être proportionnelle au manquement commis et individualisée, afin de garantir sa pleine efficacité éducative.

L'exclusion ponctuelle d'un cours ne peut être prononcée que dans des cas exceptionnels. Elle s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. Toute punition doit faire l'objet d'une information écrite du conseiller principal d'éducation et du chef d'établissement.

Pour rappel, la note de zéro infligée à un élève en raison de motif exclusivement disciplinaire est proscrite.

## *2 - Échelle et nature des sanctions applicables*

L'échelle des sanctions fixée à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation est reproduite dans le règlement intérieur. Toutefois, le juge administratif (CE, 16 janvier 2008, MEN c/Mlle Ayse A, n° 295023) considère que, même en l'absence de toute mention dans le règlement intérieur, l'échelle des sanctions réglementaires est applicable de plein droit.

### *a) L'échelle des sanctions*

L'échelle réglementaire des sanctions applicables est la suivante :

- l'avertissement ;
- le blâme ;
- la mesure de responsabilisation, exécutée dans l'enceinte de l'établissement ou non, en dehors des heures d'enseignement, qui ne peut excéder vingt heures ;
- l'exclusion temporaire de la classe qui ne peut excéder huit jours et au cours de laquelle l'élève est accueilli dans l'établissement ;
- l'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes qui ne peut excéder huit jours ;
- l'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Chacune de ces sanctions peut être assortie du sursis.

### *b) Nature des sanctions*

- 1) L'avertissement, loin d'être symbolique, constitue une sanction. Premier grade dans l'échelle des sanctions, l'avertissement peut contribuer à prévenir une dégradation du comportement de l'élève. Comme les autres sanctions, il est porté au dossier administratif de l'élève qui est informé de cette inscription.
- 2) Le blâme constitue un rappel à l'ordre écrit et solennel. Les observations adressées à l'élève présentent un caractère de gravité supérieure à l'avertissement. Comme les autres sanctions, le blâme doit faire l'objet d'une décision dûment notifiée à l'intéressé ou à son représentant légal par le chef d'établissement. L'élève doit certifier en avoir pris connaissance. Cette décision, versée à son dossier administratif, peut être suivie, au besoin, d'une mesure d'accompagnement de nature éducative.
- 3) La mesure de responsabilisation consiste à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives pendant une durée qui ne peut excéder vingt heures.

Elle peut se dérouler au sein de l'établissement. Dans l'hypothèse où elle n'est pas effectuée dans l'établissement mais au sein d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, l'accord de l'élève et, lorsqu'il est mineur, celui de son représentant légal doit être recueilli. Le refus de l'élève ne peut l'exonérer de la sanction qui devra alors être exécutée au sein de l'établissement.

Une convention de partenariat entre l'établissement et l'organisme d'accueil doit avoir été autorisée par le conseil d'administration préalablement à l'exécution de la mesure. Un arrêté ministériel fixe les clauses-types de la convention. Le même arrêté décrit les informations qui doivent figurer dans le document signé par le chef d'établissement, le représentant légal et le responsable de la structure d'accueil, afin de définir les modalités d'exécution de la mesure de responsabilisation.

L'exécution de la mesure de responsabilisation doit demeurer en adéquation avec l'âge de l'élève et ses capacités. Toute activité ou tâche susceptible de porter atteinte à la santé et à la dignité de l'élève est interdite. Il appartient aux chefs d'établissement d'exercer un contrôle sur le contenu des activités ou tâches réalisées par l'élève afin de s'assurer que la nature et les objectifs de la mesure de responsabilisation sont conformes à l'objectif éducatif assigné à celle-ci.

La portée symbolique et éducative de la démarche doit primer sur le souci de la réparation matérielle du dommage causé aux biens ou du préjudice causé à un autre élève. Par exemple, dans le cas d'un propos injurieux envers un camarade de classe, l'élève sanctionné pourra avoir à réaliser une étude en lien avec la nature du propos qu'il a tenu ou, dans le cas du déclenchement d'une alarme, mener une réflexion sur la mise en danger d'autrui ou être invité à rencontrer des acteurs de la protection civile. Dans le cadre de cette démarche, l'engagement de l'élève à réaliser la mesure de responsabilisation est clairement acté.

Il est souhaitable qu'à l'issue de la mesure le chef d'établissement en fasse un bilan avec l'élève et ses parents.

- 4) L'exclusion temporaire de la classe peut être prononcée si un élève perturbe plusieurs cours de façon répétitive. Cela suppose une concertation, en amont, entre les différents membres de l'équipe pédagogique et éducative. Cette concertation est essentielle afin de garantir la portée éducative de la sanction. L'exclusion de la classe, dont la durée maximale est de huit jours, s'applique à l'ensemble des cours d'une même classe. Elle n'est pas assimilable à l'exclusion du cours qui relève, quant à elle, du régime des punitions. Pendant l'exclusion de la classe, l'élève est accueilli dans l'établissement.

- 5) L'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes, qu'elle ait été prononcée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, est désormais limitée à huit jours, de façon à ne pas compromettre la scolarité de l'élève.

- 6) L'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes peut avoir des conséquences préjudiciables à la scolarité de l'élève et apporte rarement une solution durable au problème posé. Le conseil de discipline est seul compétent pour prononcer cette sanction.

Lorsque l'exclusion définitive de l'établissement apparaît néanmoins inévitable et en particulier lorsque l'élève est encore soumis à obligation scolaire, l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, informé dès le début de la procédure, doit veiller à une réaffectation concomitante afin de garantir la continuité de la scolarité de l'élève ; un accueil spécifique devra être mis en place dans le nouvel établissement d'affectation pour favoriser son intégration.

En application de l'article D. 511-30 du code de l'Éducation, si l'élève a déjà fait l'objet d'une exclusion définitive au cours de l'année scolaire, l'information préalable de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, est obligatoire.

En application de l'article L. 131-6 du code de l'Éducation, le maire de la commune où est domicilié l'élève doit être informé de la durée des sanctions d'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement prononcées à l'encontre des élèves, afin de lui donner la possibilité de prendre les mesures à caractère social ou éducatif appropriées, dans le cadre de ses compétences.

### ***c) Mesure alternative aux sanctions 4°) et 5°) prévues à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation***

Une mesure de responsabilisation peut être proposée à l'élève comme alternative aux sanctions 4°) et 5°) de l'article R. 511-13 du code de l'Éducation, ce qui suppose, par définition, que l'une de celles-ci ait fait l'objet d'une décision dûment actée. Si le chef d'établissement ou le conseil de discipline juge opportun de formuler une telle proposition à l'élève, elle doit recueillir, ensuite, l'accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur.

#### **- 1) Finalité**

Cette alternative doit permettre à l'élève de manifester sa volonté de s'amender à travers une action positive. Il s'agit pour l'élève de participer en dehors du temps scolaire à des activités de solidarité, culturelles ou de formation au sein de l'établissement, d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, afin de développer chez lui le sens du civisme et de la responsabilité. Elle peut consister en l'exécution d'une tâche visant à compenser le préjudice causé.

#### **- 2) Régime juridique**

La possibilité de prononcer une mesure alternative à la sanction n'est envisageable que dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire de la classe ou d'une exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Elle obéit au même régime juridique que la mesure de responsabilisation prononcée à titre de sanction (durée maximale de 20 heures, signature préalable d'une convention de partenariat en cas d'exécution à l'extérieur de l'établissement, accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur, sur les modalités de réalisation de la mesure à l'extérieur de l'établissement, contrôle du chef d'établissement, engagement écrit de l'élève à la réaliser).

Cette démarche de nature éducative s'inscrit dans un processus de responsabilisation. Lorsque l'élève a respecté son engagement, la mention de la sanction initialement prononcée est retirée du dossier administratif de l'élève, au terme de l'exécution de la mesure de responsabilisation ; seule la mesure alternative à la sanction y figure.

L'élève et son représentant légal, s'il est mineur, sont avertis que le refus d'accomplir la mesure proposée a pour effet de rendre exécutoire la sanction initialement prononcée et son inscription dans le dossier administratif de l'élève. Le renoncement à la mesure alternative par l'élève au cours de son exécution a les mêmes conséquences.

### **C. Les titulaires du pouvoir disciplinaire**

Il convient de distinguer les punitions et les sanctions disciplinaires qui ne sont pas soumises au même régime juridique.

#### **1 - En matière de punition**

Les punitions peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants, à leur propre initiative ou sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative en fonction au sein de l'établissement. Les punitions ne sauraient devenir le régime de droit commun en matière disciplinaire pour éviter la mise en œuvre d'une sanction quand elle se justifie. La punition, si elle peut utilement avoir un effet d'alerte auprès de l'élève, doit conserver sa spécificité. Le chef d'établissement doit donc exercer toutes ses responsabilités lorsqu'une sanction s'impose, notamment dans l'hypothèse où les punitions déjà prononcées se sont avérées inefficaces.

#### **2 - En matière de sanction disciplinaire**

L'initiative de la procédure disciplinaire appartient exclusivement au chef d'établissement, éventuellement sur demande d'un membre de la communauté éducative. C'est aussi le chef d'établissement qui décide ou non de réunir le conseil de discipline. Préalablement à la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative.

Le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire lorsqu'un membre du personnel de l'établissement a été victime de violence verbale ou physique et lorsque l'élève commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un autre élève. La recherche de toute mesure utile de nature éducative doit, dans ce cas, être privilégiée au cours de la procédure contradictoire.

##### ***a) Le chef d'établissement***

Le chef d'établissement peut prononcer, dans le respect de la procédure disciplinaire, toutes les sanctions qu'il juge utiles, dans la limite des pouvoirs propres qui lui sont reconnus aux termes des dispositions de l'article R. 511-14 du code de l'Éducation : avertissement, blâme, mesure de responsabilisation, exclusion temporaire de la classe, de l'établissement ou de l'un de ses services annexes d'une durée maximale de huit jours.

Si le chef d'établissement peut prononcer seul toutes les sanctions autres que l'exclusion définitive, il a néanmoins la possibilité de réunir le conseil de discipline en dehors des cas où cette formalité est obligatoire, car seule cette instance offre un cadre solennel permettant à l'élève comme à ses parents de prendre pleinement conscience de la portée des actes reprochés.

##### ***b) Les conseils de discipline***

Le conseil de discipline de l'établissement doit être distingué du conseil de discipline départemental qui est réuni dans des circonstances particulières. Les règles de fonctionnement du conseil de discipline sont permanentes quelles que soient les modalités selon lesquelles il est réuni. Le conseil de discipline détient une compétence exclusive lorsqu'un personnel de l'établissement a été victime d'atteinte physique. Par ailleurs, il est seul habilité à prononcer les sanctions d'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

La réunion du conseil de discipline ne doit plus être réservée aux cas pour lesquels une exclusion définitive est envisagée.

Les différentes modalités de réunion du conseil de discipline sont les suivantes :

- Le conseil de discipline de l'établissement

Le conseil de discipline comprend 14 membres :

- le chef d'établissement ;

- son adjoint ;

- un conseiller principal d'éducation désigné par le conseil d'administration sur proposition du chef d'établissement ;

- le gestionnaire ;

- cinq représentants des personnels dont quatre au titre des personnels d'enseignement et d'éducation et un au

titre des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service ;  
- trois représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves dans les collèges ;  
- deux représentants des parents d'élèves et trois représentants des élèves dans les lycées.

Le conseil de discipline est présidé par le chef d'établissement ou, en cas d'absence de celui-ci, par son adjoint. Le conseil de discipline peut entendre, en tant que de besoin, des personnalités qualifiées, susceptibles d'éclairer ses travaux.

Les représentants des personnels sont élus chaque année en leur sein par les membres titulaires et suppléants du conseil d'administration appartenant à leurs catégories respectives. Cette élection a lieu, pour les représentants des personnels d'enseignement et d'éducation, au scrutin proportionnel au plus fort reste, pour le représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, au scrutin uninominal à un tour. Les représentants des parents d'élèves et des élèves sont élus chaque année en leur sein par les membres titulaires et suppléants du conseil d'administration appartenant respectivement à chacune de ces catégories au scrutin proportionnel au plus fort reste.

Pour chaque membre élu du conseil, un suppléant est élu dans les mêmes conditions.

En fonction de la situation et des risques de troubles, dans l'établissement et à ses abords, qu'est susceptible d'entraîner la réunion d'un conseil de discipline, celui-ci peut, sur décision de son président, être réuni dans un autre établissement ou, le cas échéant, dans les locaux de l'inspection académique. Dans cette hypothèse, sa composition n'est pas modifiée.

- Le conseil de discipline départemental

Le chef d'établissement a la possibilité de saisir l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, en vue de réunir le conseil de discipline départemental en lieu et place du conseil de discipline de l'établissement, dans les conditions prévues aux articles R. 511-44 et R. 511-45 du code de l'Éducation et suivants, s'il estime que la sérénité du conseil de discipline n'est pas assurée ou que l'ordre et la sécurité dans l'établissement seraient compromis. Cette procédure peut être mise en œuvre pour des faits d'atteinte grave portée aux personnes ou aux biens et est envisageable dans deux hypothèses :

- si l'élève a déjà fait l'objet d'une sanction d'exclusion définitive de son précédent établissement ;  
- ou si l'élève fait parallèlement l'objet de poursuites pénales en raison des faits justifiant la saisine du conseil de discipline.

Le conseil de discipline départemental a les mêmes compétences et est soumis à la même procédure que le conseil de discipline de l'établissement.

Il comprend, outre l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, ou son représentant, président, deux représentants des personnels de direction, deux représentants des personnels d'enseignement, un représentant des personnels administratifs, sociaux et de santé, techniques, ouvriers et de service, un conseiller principal d'éducation, deux représentants des parents d'élèves et deux représentants des élèves ayant tous la qualité de membre d'un conseil de discipline d'établissement.

Ils sont nommés pour un an par le recteur d'académie. Celui-ci, en tant que de besoin, peut recueillir des propositions auprès des associations représentées au conseil de l'Éducation nationale institué dans le département pour les représentants des parents d'élèves, auprès du conseil académique de la vie lycéenne pour les représentants des élèves et auprès des organisations syndicales représentatives au niveau départemental pour les représentants des personnels.

Le conseil de discipline départemental siège à l'inspection académique.

## **II - La procédure disciplinaire**

Les principes généraux du droit s'appliquent quelles que soient les modalités de la procédure disciplinaire : saisine ou non du conseil de discipline.

### **A. Une procédure soumise au respect des principes généraux du droit**

#### **1 - Le principe de légalité des fautes et des sanctions**

Il convient de préciser dans le règlement intérieur les comportements fautifs qui contreviendraient aux obligations des élèves définies à l'article L. 511-1 du code de l'Éducation, susceptibles à ce titre d'entraîner l'engagement d'une procédure disciplinaire. Une faute peut reposer sur des faits commis hors de l'établissement scolaire, s'ils ne sont pas dissociables de la qualité de l'élève. Par exemple, il a été jugé que laisser un message injurieux sur le répondeur téléphonique personnel d'un enseignant qui l'avait exclu de ses cours n'est pas détachable de la qualité d'élève et peut être sanctionné (CAA Lyon, 13 janvier 2004 - TA Paris, 17 novembre 2005 - TA Versailles, 13 novembre 2007). Un harcèlement sur internet entre élèves est donc de nature à justifier

une sanction disciplinaire.

Par ailleurs, l'élève ne doit pas avoir le sentiment que la sanction lui est infligée par l'effet d'une volonté arbitraire, déliée d'une règle préalablement posée. C'est pourquoi il est nécessaire que la liste des sanctions prévues par l'article R. 511-13 du code de l'Éducation figure dans le règlement intérieur.

## **2 - La règle « non bis in idem »**

Aucun élève ne peut faire l'objet de plusieurs sanctions au sein de l'établissement à raison des mêmes faits. Pour autant, cette règle ne fait pas obstacle à la prise en compte de faits antérieurs pour apprécier le degré de la sanction qui doit être infligée en cas de nouvelle faute, en particulier en cas de harcèlement.

## **3 - Le principe du contradictoire**

Le principe du contradictoire est, en règle générale, insuffisamment appliqué. Sa méconnaissance peut conduire à l'annulation de la sanction. Outre le risque d'irrégularité de la sanction, il peut en résulter, chez l'élève, une incompréhension et un sentiment d'injustice, préjudiciable à la vocation éducative de la décision prise. Il est donc impératif d'instaurer un dialogue avec lui et d'entendre ses arguments avant toute décision de nature disciplinaire, qu'elle émane du chef d'établissement ou du conseil de discipline.

Pour être effective, la procédure contradictoire suppose un strict respect des droits de la défense, à peine de nullité de la sanction décidée, conformément aux articles R. 421-10-1 et D. 511-31 et suivants du code de l'Éducation.

## **4 - Le principe de proportionnalité**

Le régime des sanctions est défini de façon graduelle : l'application qui en est faite doit être à la mesure de la gravité du manquement à la règle. Elle doit toujours constituer une réponse éducative adaptée.

Il convient à cet effet de prendre en compte la nature de la faute commise : les atteintes aux personnes et aux biens doivent, par exemple, être clairement distinguées. Il s'agit ainsi d'éviter toute confusion ou incohérence dans l'application de l'échelle des sanctions. Par conséquent, tout nouveau manquement au règlement intérieur ne saurait suffire, à lui seul, à justifier une nouvelle mesure à l'encontre de l'élève, plus lourde que la précédente.

## **5 - Le principe de l'individualisation**

Le principe de l'individualisation des sanctions est conforme à la règle d'équité : elles ne peuvent atteindre indistinctement un groupe d'élèves.

### **a) Énoncé du principe**

Le principe d'individualisation implique de tenir compte du degré de responsabilité de l'élève. La sanction ne se fonde pas seulement sur l'acte en lui-même mais également sur la prise en compte de la personnalité de l'élève, surtout s'agissant des mineurs, ainsi que du contexte dans lequel la faute a été commise. Les punitions ou sanctions collectives sont donc prohibées. Outre le fait qu'elles sont illégales, leur finalité éducative ne serait pas atteinte. Il s'agit en effet de mettre l'élève en situation de s'interroger sur sa conduite et les conséquences de ses actes.

### **b) Faits d'indiscipline commis en groupe**

Le principe de l'individualisation n'est toutefois pas exclusif de sanctions prononcées à raison de faits commis par un groupe d'élèves identifiés qui, par exemple, perturbe le fonctionnement de la classe. Il convient d'établir, dans toute la mesure du possible, les degrés de responsabilité de chacun(e) afin d'individualiser la sanction, ce qui n'exclut pas qu'elle soit identique pour plusieurs élèves. Dans l'hypothèse d'incidents impliquant plusieurs élèves, la commission éducative (voir ci-après) peut notamment jouer son rôle dans la recherche d'une réponse éducative personnalisée.

## **6 - L'obligation de motivation**

Qu'elle soit prononcée par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline, toute sanction doit être écrite et comporter une motivation claire et précise, rappelant les considérations de droit et de fait qui constituent le fondement de la décision, en application de l'article 3 de la loi du 11 juillet 1979 relative à la motivation des actes administratifs et à l'amélioration des relations entre l'administration et le public. L'obligation légale de motivation ne dispense pas l'autorité décisionnaire d'un travail explicatif mené auprès de l'élève : la valeur éducative de la sanction passe par la parole, le strict respect de la règle formelle ne pouvant y suffire.

## **B. Les modalités de la prise de décision en matière de sanctions**

### **1 - Les mesures conservatoires**

Les mesures conservatoires ne présentent pas le caractère d'une sanction et ne sauraient en jouer ce rôle sous peine d'être annulées par le juge.

L'article D. 511-33 du code de l'Éducation donne la possibilité au chef d'établissement d'interdire l'accès de



l'établissement à un élève, en cas de nécessité, en attendant la comparution de celui-ci devant le conseil de discipline. La mise en œuvre de cette mesure conservatoire implique donc la saisine préalable de ce conseil. Cette mesure, qui doit répondre à une véritable nécessité, peut s'avérer opportune notamment pour garantir l'ordre au sein de l'établissement.

## **2 - La procédure disciplinaire**

Les modalités de la procédure disciplinaire, tant devant le chef d'établissement que devant le conseil de discipline, sont détaillées dans le règlement intérieur.

### ***a) Initiative de la procédure disciplinaire***

La décision d'engagement ou de refus d'engagement d'une procédure disciplinaire n'est pas susceptible de faire l'objet de recours en annulation devant le juge administratif.

### ***b) Hypothèses où la procédure disciplinaire doit être obligatoirement engagée***

Le chef d'établissement doit engager une procédure disciplinaire :

- en cas de violence verbale à l'adresse d'un membre du personnel de l'établissement ou de violence physique à son encontre ; à titre d'exemple, doivent être considérés comme violence verbale les propos outrageants et les menaces proférés notamment à l'occasion de discours tenus dans les lieux ou réunions publics ;
- lorsque l'élève commet un acte grave à l'encontre d'un membre du personnel ou d'un autre élève susceptible de justifier une sanction disciplinaire : harcèlement d'un camarade ou d'un membre du personnel de l'établissement, dégradations volontaires de biens leur appartenant, tentative d'incendie, introduction d'armes ou d'objet dangereux, racket, violences sexuelles, etc. Il s'agit de protéger tous les acteurs de la communauté scolaire contre ce type d'agissements, notamment lorsqu'ils présentent un caractère répétitif.

Le règlement intérieur peut préciser les trois cas dans lesquels l'engagement d'une procédure est obligatoire : violence verbale, acte grave et violence physique.

Il est rappelé que l'attitude des personnels doit avoir valeur d'exemplarité, conformément au deuxième alinéa de l'article L. 111-1 modifié du code de l'Éducation, issu de l'article 2 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui fait obligation aux personnels de « mettre en œuvre » les valeurs de la République « dans l'exercice de leurs fonctions ».

### ***c) Information de l'élève, de son représentant légal et de la personne éventuellement chargée de le représenter***

La communication à l'élève, à son représentant légal et à la personne susceptible de l'assister, de toute information utile à l'organisation de sa défense doit toujours être garantie, conformément au principe du contradictoire.

En application des articles D. 511-32 et R. 421-10-1 du code de l'Éducation, l'élève doit être informé des faits qui lui sont reprochés.

Lorsque le chef d'établissement se prononce seul sur les faits qui ont justifié l'engagement de la procédure, il fait savoir à l'élève qu'il peut, dans un délai de trois jours ouvrables, présenter sa défense oralement ou par écrit et se faire assister de la personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin qu'il puisse présenter ses observations. Dans l'hypothèse où le chef d'établissement notifie ses droits à l'élève à la veille des vacances scolaires, le délai de trois jours ouvrables court normalement.

Lorsque le conseil de discipline est réuni, le chef d'établissement doit préciser à l'élève cité à comparaître qu'il peut présenter sa défense oralement ou par écrit et se faire assister par une personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin qu'il puisse présenter ses observations. Le représentant légal de l'élève et, le cas échéant, la personne chargée de l'assister, sont informés de leur droit d'être entendus à leur demande par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

### ***d) Consultation du dossier administratif de l'élève***

Lorsque le chef d'établissement se prononce seul sur les faits qui ont justifié la procédure comme lorsque le conseil de discipline est réuni, l'élève, son représentant légal et la personne éventuellement chargée de l'assister pour présenter sa défense peuvent prendre connaissance du dossier auprès du chef d'établissement, dès le début de la procédure disciplinaire.

Lorsque le conseil de discipline est réuni, ses membres disposent de la même possibilité.

### ***e) Convocation éventuelle du conseil de discipline et de l'élève***

Le chef d'établissement s'entoure de l'avis de l'équipe pédagogique et éducative pour rechercher la réponse la mieux adaptée, préalablement à la saisine du conseil de discipline.

Le conseil de discipline est saisi par le chef d'établissement. Lorsque ce dernier, saisi par écrit d'une demande de

saisine du conseil de discipline émanant d'un membre de la communauté éducative, décide de ne pas engager de procédure disciplinaire, il notifie par écrit à l'intéressé sa décision de refus motivée, en application de l'article D. 511-30 du code de l'Éducation.

Les convocations sont adressées par le chef d'établissement sous pli recommandé aux membres du conseil de discipline au moins huit jours avant la séance dont il fixe la date. Elles peuvent être remises en main propre à leurs destinataires, contre signature. Le chef d'établissement convoque dans les mêmes formes, en application de l'article D. 511-31 du code de l'Éducation, l'élève et son représentant légal s'il est mineur, la personne éventuellement chargée d'assister l'élève pour présenter sa défense, la personne ayant demandé au chef d'établissement la comparution de celui-ci et, enfin, les témoins ou les personnes susceptibles d'éclairer le conseil sur les faits motivant la comparution de l'élève.

#### **f) La procédure devant le conseil de discipline**

Les modalités de la procédure à suivre devant le conseil de discipline sont détaillées aux articles R. 511-30 et suivants du code de l'Éducation. Il convient de rappeler que le conseil de discipline entend l'élève en application de l'article D. 511-39 du code de l'Éducation et, sur leur demande, son représentant légal et la personne éventuellement chargée d'assister l'élève. Il entend également deux professeurs de la classe de l'élève en cause, désignés par le chef d'établissement, les deux délégués d'élèves de cette classe, toute personne de l'établissement susceptible de fournir des éléments d'information sur l'élève de nature à éclairer les débats, la personne ayant demandé au chef d'établissement la comparution de l'élève et, enfin, les témoins ou les personnes susceptibles d'éclairer le conseil sur les faits motivant sa comparution.

#### **g) Articulation entre procédure disciplinaire et procédure pénale**

Les procédures pénales et disciplinaires sont indépendantes.

La sanction prononcée sur le terrain disciplinaire n'est pas exclusive d'une qualification pénale des faits susceptible de justifier, éventuellement, la saisine du juge pénal. La décision du conseil de discipline ne porte pas atteinte à la présomption d'innocence.

La circonstance que le Procureur de la République décide de ne pas donner suite à la plainte déposée contre un élève ne prive pas l'administration de la possibilité d'engager une procédure disciplinaire. Il appartient dans ce cas à l'administration, sous le contrôle du juge administratif, d'apprécier si les faits reprochés à l'intéressé sont matériellement établis et susceptibles de donner lieu au prononcé d'une sanction disciplinaire.

Néanmoins, il n'existe pas une étanchéité absolue entre la procédure pénale et la procédure disciplinaire. Le Conseil d'État considère en effet que si la qualification juridique retenue par le juge pénal ne lie pas l'administration, les faits qu'il constate et qui commandent nécessairement le dispositif de son jugement s'imposent à elle. Il n'en va pas de même, en revanche, d'un jugement de relaxe qui retient que les faits reprochés ne sont pas établis ou qu'un doute subsiste sur leur réalité. Un jugement de relaxe n'empêche donc pas qu'une sanction disciplinaire soit prononcée à l'encontre d'un élève, dès lors que l'administration est capable de démontrer la matérialité des fautes justifiant une sanction disciplinaire.

En application de l'article D. 511-47, lorsqu'un élève est traduit devant le conseil de discipline de l'établissement ou le conseil de discipline départemental et qu'il fait l'objet de poursuites pénales en raison des mêmes faits, l'action disciplinaire peut, en cas de contestation sérieuse sur la matérialité de ces faits ou sur leur imputation à l'élève en cause, être suspendue jusqu'à ce que la juridiction saisie se soit prononcée.

Avant d'envisager une éventuelle suspension de la procédure disciplinaire, il convient donc de s'assurer que les conditions suivantes sont réunies :

- l'effectivité des poursuites pénales : le simple signalement ou le dépôt de plainte auprès des autorités de police ne suffisent pas à déclencher les poursuites qui doivent être diligentées par le Parquet, selon les formes légales prescrites : citation à comparaître devant la juridiction de jugement compétente selon les procédures en vigueur (citation directe, comparution immédiate, convocation par officier de police judiciaire ou convocation par procès-verbal), ouverture d'une information judiciaire et mise en examen. Il est nécessaire que des partenariats locaux soient mis en place afin que l'autorité judiciaire informe les autorités académiques ainsi que les chefs d'établissement des suites judiciaires données à leurs signalements ;
- l'existence d'une contestation sérieuse : lorsqu'il existe une contestation sérieuse sur la matérialité des faits ou sur leur imputation à l'élève en cause, la procédure disciplinaire peut être suspendue dans l'attente de la décision de la juridiction saisie.

Il est envisageable qu'une suspension de la procédure disciplinaire dans l'attente de la décision de la juridiction pénale intervienne alors que le chef d'établissement a interdit à titre conservatoire, en application de l'article D.

511-33, l'accès de l'élève à l'établissement en attendant la réunion du conseil de discipline. Cette mesure est dans ce cas susceptible de se prolonger pendant une durée incompatible avec les obligations scolaires de l'élève, qui demeure inscrit dans l'établissement. Le chef d'établissement doit donc veiller à assortir sa décision des mesures d'accompagnement appropriées. Une inscription au Centre national d'enseignement à distance (Cned) ou, sous réserve de l'accord des parents, un accueil dans un autre établissement scolaire sont recommandés dans l'hypothèse de poursuites pénales.

Si, en revanche, le conseil de discipline estime qu'il n'existe pas de doute sur la matérialité des faits, il peut, selon sa libre appréciation, décider de poursuivre la procédure disciplinaire et prononcer éventuellement une sanction, sans attendre l'issue des poursuites pénales.

Cependant, dans toute la mesure du possible, il est préférable que le conseil de discipline se prononce sans délai. Il est à relever qu'un dossier relatif à une procédure disciplinaire peut, le cas échéant, être saisi sous réquisition, c'est-à-dire sur ordre de l'autorité judiciaire compétente, dans le cadre d'une procédure judiciaire.

#### ***h) Articulation entre procédure disciplinaire et procédure civile en cas de dommages causés aux biens de l'établissement***

La mise en cause de la responsabilité de l'élève majeur ou des personnes exerçant l'autorité parentale en cas de dommage causé aux biens de l'établissement relève respectivement des dispositions des articles 1382 et 1384 du code Civil. De façon générale, le principe de co-responsabilité des parents, auxquels l'éducation des enfants incombe au premier chef, doit pouvoir s'appliquer au sein de l'Éducation nationale, selon les règles de droit commun, lorsque les biens de l'établissement font l'objet de dégradations. Le chef d'établissement dispose ainsi de la possibilité d'émettre un ordre de recette à leur encontre afin d'obtenir réparation des dommages causés par leur enfant mineur.

### **3 - La notification et le suivi des sanctions**

La notification de la décision, effectuée selon les formes prescrites, ne marque pas l'achèvement de la procédure disciplinaire car elle peut faire l'objet d'un recours administratif ou contentieux.

#### ***a) Notification***

La sanction doit être notifiée à l'élève et, le cas échéant, à son représentant légal, par pli recommandé le jour même de son prononcé.

En vertu de la loi du 11 juillet 1979, la sanction notifiée à l'élève doit être motivée, sous peine d'être irrégulière. Concrètement, cette obligation légale est respectée si la notification de la sanction est accompagnée des motifs écrits, clairs et précis, de fait et de droit qui en constituent le fondement.

Les mentions des voies et délais de recours (voir en annexe) contre les sanctions prononcées, soit par le chef d'établissement, soit par le conseil de discipline, doivent toujours figurer sur la décision susceptible de faire l'objet d'un recours, à peine d'inopposabilité des délais de forclusion.

#### ***b) Le registre des sanctions***

Chaque établissement tient un registre des sanctions infligées comportant l'énoncé des faits, des circonstances et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité. Ce registre est destiné à être utilisé à l'occasion de chaque procédure disciplinaire, afin de guider l'appréciation des faits et de donner la cohérence nécessaire aux sanctions prononcées. Véritable mémoire de l'établissement, il constitue un mode de régulation et favorise les conditions d'une réelle transparence.

Il appartient au chef d'établissement de transmettre au recteur d'académie, sous couvert de l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, les procès-verbaux des conseils de discipline et un état trimestriel des exclusions éventuellement prononcées avec leurs motifs. Le registre des sanctions lui permet de donner une vision prospective de la politique suivie par l'établissement en la matière et constitue ainsi un instrument de pilotage.

Une synthèse académique des sanctions prononcées pourra être communiquée à l'ensemble des établissements publics locaux d'enseignement. Elle constituera un instrument utile de définition d'une politique cohérente en matière disciplinaire. L'harmonisation des sanctions prononcées dans les établissements est en effet un objectif vers lequel doit tendre chaque académie.

#### ***c) Le suivi administratif des sanctions***

Le dossier administratif de l'élève permet d'assurer le même suivi sur le plan individuel.

Toute sanction disciplinaire constitue une décision individuelle qui doit être versée au dossier administratif de l'élève. Ce dossier peut, à tout moment, être consulté par l'élève ou s'il est mineur par son représentant légal.

Les sanctions d'avertissement, de blâme et la mesure de responsabilisation sont effacées du dossier administratif

de l'élève à l'issue de l'année scolaire. Il en est de même pour toute mesure alternative à la sanction si l'élève a respecté l'engagement écrit précisant les conditions de mise en œuvre de ladite mesure. Dans le cas contraire, la sanction initialement envisagée est inscrite au dossier.

Les autres sanctions, hormis l'exclusion définitive, sont effacées du dossier administratif de l'élève au bout d'un an à partir de la date à laquelle elle a été prononcée. Le calcul des délais relatifs à l'effacement de la sanction s'effectue de date à date.

Afin d'encourager un dialogue éducatif sur le respect des règles de vie collective, l'élève peut demander au chef d'établissement l'effacement de toute sanction lorsqu'il change d'établissement. Cette possibilité ne s'applique pas, toutefois, à la sanction d'exclusion définitive. Le chef d'établissement se prononcera au vu du comportement de l'élève depuis l'exécution de la sanction dont il demande l'effacement et au regard de ses motivations : l'un et l'autre doivent suffisamment laisser apparaître une progression dans l'acceptation des règles de vie et une attitude positive à l'égard de la sanction prononcée. L'élève doit avoir compris le sens de la sanction qui lui a été infligée et tiré tous les enseignements utiles pour lui-même, dans la perspective de sa scolarité ultérieure, mais aussi dans l'intérêt de son développement personnel. Si l'effet éducatif de la sanction n'est pas avéré, son effacement pourra être refusé.

Dans tous les cas, les sanctions figurant au dossier administratif de l'élève en sont effacées au terme de ses études dans le second degré.

Il est rappelé que les lois d'amnistie couvrent de leur bénéfice les faits qui auraient pu ou qui ont donné lieu à une procédure disciplinaire, à l'exclusion de ceux constituant des manquements à la probité, aux bonnes mœurs ou à l'honneur, ou ayant donné lieu à une condamnation pénale qui n'a pas été amnistiée. Les lois d'amnistie font obstacle au déclenchement de la procédure disciplinaire pour les faits qui sont couverts par elle, ainsi que, le cas échéant, à l'exécution de la sanction qui a été prononcée pour ces faits. Elles entraînent l'effacement des sanctions prononcées, qui sont regardées comme n'étant pas intervenues. En conséquence, si un élève qui a fait l'objet d'une exclusion définitive d'un établissement sollicite une nouvelle inscription dans ce même établissement ou dans un autre, cette demande ne peut être rejetée au motif de ladite sanction, l'administration n'étant plus autorisée à y faire référence (article L. 133-1 du code Pénal).

#### **4 - Les voies de recours**

Il existe deux types de recours ouverts : les recours administratifs ou contentieux. Les décisions éventuelles de rejet de demandes formulées par la voie gracieuse ou hiérarchique doivent porter mention, au même titre que les sanctions elles-mêmes, des voies et délais de recours.

##### **a) Les recours administratifs**

Les recours administratifs facultatifs, gracieux ou hiérarchiques, peuvent être formés à l'encontre des décisions prises par le chef d'établissement. Le recours administratif devant le recteur à l'encontre des décisions du conseil de discipline est un préalable obligatoire à un recours contentieux.

Les recours administratifs facultatifs, gracieux ou hiérarchiques

Dans l'hypothèse où le chef d'établissement a prononcé seul une sanction, l'élève ou, s'il est mineur, son représentant légal, a la possibilité de former un recours gracieux auprès du chef d'établissement dans un délai de deux mois à compter de sa notification.

Il peut également former un recours hiérarchique devant l'autorité académique. Les recours gracieux ou hiérarchiques ne sont pas suspensifs de l'exécution de la sanction.

Le recours administratif préalable obligatoire devant le recteur

Toute décision du conseil de discipline ou du conseil de discipline départemental peut être déférée au recteur d'académie, en application de l'article R. 511-49 du code de l'Éducation, dans un délai de huit jours à compter de la notification, soit par le représentant légal de l'élève, ou par ce dernier s'il est majeur, soit par le chef d'établissement. Cette règle vaut quelle que soit la nature de la décision prise par le conseil de discipline : décision de sanctionner ou non les faits à l'origine de la procédure disciplinaire. Le recteur d'académie prend sa décision après avis de la commission académique d'appel qu'il préside. En cas d'empêchement, il peut se faire représenter pour présider la commission. Le représentant du recteur appelé à présider la commission ne doit pas, toutefois, y siéger en qualité de membre de droit. La procédure devant la commission académique d'appel est la même que devant les conseils de discipline. La décision du conseil de discipline demeure néanmoins exécutoire, nonobstant la saisine du recteur. Sa décision doit intervenir dans un délai d'un mois à compter de la date de réception de l'appel.

Le recours administratif préalable obligatoire devant le recteur contre les décisions du conseil de discipline doit

obligatoirement avoir été formé avant la saisine éventuelle de la juridiction administrative. Cette dernière ne pourra statuer que sur la décision du recteur, non sur la sanction prononcée par le conseil de discipline.

#### **b) Le recours contentieux**

L'élève ou son représentant légal, s'il est mineur, peut contester les sanctions prononcées par le chef d'établissement devant le tribunal administratif compétent, dans le délai de droit commun de deux mois après la notification.

L'élève ou son représentant légal, s'il est mineur, peut contester dans le même délai les sanctions prononcées par le recteur après une décision défavorable rendue à l'issue de la procédure d'appel.

Dans l'hypothèse de recours gracieux et/ou hiérarchique contre une décision rendue par le chef d'établissement seul, l'élève ou son représentant légal a la possibilité de former un recours contentieux devant la juridiction administrative dans les deux mois suivant l'éventuelle décision de rejet. Il est précisé que l'exercice d'un recours administratif facultatif interrompt le délai de deux mois du recours contentieux. Toutefois, le délai du recours contentieux ne peut être prorogé qu'une fois.

### **III - Mesures de prévention et d'accompagnement**

Préalablement à la mise en œuvre de la procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative doivent rechercher, en application de l'article R. 511-12 du code de l'Éducation, toute mesure utile de nature éducative. Il peut s'agir de mesures ponctuelles prises à l'initiative du chef d'établissement. La commission éducative joue, quant à elle, un rôle de régulation et de médiation. Les mesures d'accompagnement des sanctions visent, enfin, à garantir la continuité de la scolarité de l'élève dans l'hypothèse où sa scolarité est interrompue.

#### **A. Les initiatives ponctuelles de prévention**

Il s'agit de mesures qui visent à prévenir la survenance d'un acte répréhensible, par exemple la confiscation d'un objet dangereux. Il est rappelé que l'objet confisqué est placé sous la responsabilité de celui qui en a la garde du fait de la confiscation. Il est également rappelé que les élèves ne peuvent être contraints à subir une fouille de leurs effets personnels, seul un officier de police judiciaire étant habilité à mettre en œuvre cette procédure.

Il peut être également prononcé des mesures de prévention pour éviter la répétition des actes répréhensibles : ce peut être d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en terme de comportement. Cet engagement donne lieu à la rédaction d'un document signé par l'élève.

#### **B. La commission éducative : régulation, conciliation et médiation**

La commission éducative dont les missions sont désormais définies sur le plan réglementaire voit son rôle renforcé. La commission instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'Éducation est réunie en tant que de besoin selon des modalités prévues par le conseil d'administration de l'établissement scolaire. Ses travaux ne sont pas un préalable à l'engagement d'une procédure disciplinaire. Sa réunion est notamment pertinente en cas de harcèlement, car elle permet de croiser les regards et les compétences, notamment celles des personnels de santé et sociaux de l'établissement.

#### **1 - Composition**

La composition de la commission éducative instituée dans chaque collège et lycée est arrêtée par le conseil d'administration et inscrite au règlement intérieur. Le chef d'établissement qui en assure la présidence ou, en son absence, l'adjoint qu'il aura désigné, désigne les membres. Elle comprend au moins un représentant des parents d'élèves et des personnels de l'établissement dont au moins un professeur. Il est souhaitable que le parent d'élève soit un représentant élu des parents. La commission peut inviter toute personne qu'elle juge nécessaire à la compréhension de la situation de l'élève, y compris un élève victime de l'agissement de ses camarades. Chacun de ses membres est soumis à l'obligation du secret en ce qui concerne tous les faits et documents dont ils ont connaissance au cours de la réunion de la commission éducative.

#### **2 - Missions**

La commission éducative a pour mission d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ou qui ne répond pas à ses obligations scolaires. Elle doit favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée. Elle doit amener les élèves, dans une optique pédagogique et éducative, à s'interroger sur le sens de leur conduite, les conséquences de leurs actes pour eux-mêmes et autrui. Le dialogue avec les parents ou le représentant légal de l'élève mineur doit s'engager de manière précoce. Il s'agit de les aider à mieux appréhender le sens des règles de la vie collective au sein de l'établissement. Elle est également consultée lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents. À ce titre, elle peut participer, en lien avec les personnels de santé et sociaux de l'établissement, à la mise en place d'une politique claire de prévention, d'intervention et de sanctions pour lutter contre le harcèlement en milieu scolaire et toutes les

discriminations. Parce qu'elle permet également d'écouter, d'échanger entre toutes les parties, elle peut être le lieu pour trouver une solution constructive et durable en cas de harcèlement ou de discrimination.

Ses compétences sont notamment les suivantes :

- La commission éducative a pour objet d'élaborer des réponses éducatives afin d'éviter, autant que faire se peut, que l'élève se voie infliger une sanction. Il peut notamment s'avérer utile d'obtenir de sa part un engagement fixant des objectifs précis et évaluable en termes de comportement et de travail scolaire. Cet engagement peut revêtir une forme orale ou écrite, être signé ou non. Il n'entraîne, en tout état de cause, aucune obligation soumise à sanction au plan juridique. Il doit s'accompagner de la mise en place d'un suivi de l'élève par un référent. Le représentant légal de l'élève doit en être informé et, s'il le demande, pouvoir rencontrer un responsable de l'établissement.

- Elle assure le suivi de l'application des mesures de prévention, d'accompagnement et des mesures de responsabilisation ainsi que des mesures alternatives aux sanctions.

Le représentant légal est informé de la tenue de la commission, entendu et associé.

Le règlement intérieur de l'établissement peut reconnaître à la commission éducative des compétences complémentaires.

### **C. Accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une procédure disciplinaire**

Ces mesures doivent être prévues au règlement intérieur afin d'assurer la continuité des apprentissages ou de la formation. Elles doivent s'appliquer pour toute période d'exclusion, temporaire, de la classe ou de l'établissement, mais également dans tous les cas d'interdiction d'accès à l'établissement prononcée à titre conservatoire. Il s'agit ainsi de prévenir tout risque d'échec scolaire et d'aggravation d'une situation souvent difficile à vivre pour l'élève et sa famille. Il convient de s'appuyer, dans cette perspective, sur une bonne connaissance des dispositifs en partenariat ci-après mentionnés.

#### **1 - Le principe directeur : préparer la réintégration de l'élève**

De façon générale, la période transitoire d'interruption de la scolarité ne doit pas se réduire, pour l'élève, à un temps de désœuvrement. La sanction d'exclusion temporaire de la classe doit ainsi donner lieu à une mesure d'accompagnement. Il est vivement recommandé qu'il en soit de même en cas d'exclusion temporaire de l'établissement.

Lorsqu'une sanction d'exclusion définitive est prononcée à l'encontre d'un élève soumis à l'obligation scolaire, l'article D. 511-43 du code de l'Éducation prévoit que le recteur ou l'inspecteur d'académie-directeur des services départementaux de l'Éducation nationale, selon le cas, en est immédiatement informé. Il pourvoit aussitôt à l'inscription dans un autre établissement ou centre public d'enseignement par correspondance. Il est rappelé, en effet, qu'un élève exclu définitivement de l'établissement, même s'il n'est plus soumis à l'obligation scolaire, doit pouvoir mener à terme le cursus dans lequel il est engagé, en particulier lorsqu'il doit subir un examen à l'issue de son année scolaire. L'article L. 122-3 du code de l'Éducation dispose en effet qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, tout élève qui n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau.

#### **2 - La poursuite du travail scolaire**

Il s'agit de prévenir tout retard dans le suivi des programmes, quel que soit le cas de figure : retour dans la classe ou dans une autre classe de l'établissement dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire ; réintégration dans de bonnes conditions au sein d'un autre établissement, en cas d'exclusion définitive. Il appartient au chef d'établissement de veiller à ce que l'équipe éducative prenne toute disposition pour que cette période d'exclusion soit utilement employée afin d'éviter un retard préjudiciable au déroulement de la scolarité (thèmes de cours à travailler conformes aux programmes officiels ; devoirs à remettre à échéance fixe, etc.).

La poursuite du travail scolaire prend alors tout son sens. Il constitue la principale mesure d'accompagnement. L'élève devra, par exemple, être tenu de réaliser des travaux scolaires tels que leçons, rédactions, devoirs et de les faire parvenir à l'établissement. Ces travaux seront réalisés selon des modalités clairement définies par le chef d'établissement en liaison avec l'équipe éducative. L'élève doit pouvoir rencontrer un membre de l'équipe éducative afin d'être placé en position de responsabilité. L'élève qui fait l'objet d'une exclusion de la classe doit être présent dans l'établissement pendant le temps scolaire.

#### **D. Les mesures spécifiques d'accompagnement**

Ces mesures d'accompagnement concernent les dispositifs relais qui existent depuis plusieurs années et les établissements de réinsertion scolaire, mis en place dans la continuité des « États généraux de la sécurité à l'école ». Elles concernent également les mesures élaborées en partenariat avec d'autres services.

### **1 - Les dispositifs relais**

Pour des situations particulièrement difficiles, une admission en dispositifs relais peut être prononcée par l'inspecteur d'académie après avis d'une commission départementale. Ces dispositifs peuvent en effet constituer, sur une période donnée, une réponse adaptée, par une action pédagogique et socio-éducative. Une prise en charge partielle de l'élève au sein de l'établissement peut également être envisagée dans le cadre d'un module relais, sur décision du chef d'établissement et après avis de l'équipe pédagogique et éducative.

### **2 - Les établissements de réinsertion scolaire**

La circulaire n° 2010-090 du 29 juin 2010 prévoit que les élèves qui perturbent gravement la classe ou l'établissement scolaire et dont les relations avec les enseignants et les autres élèves sont très conflictuelles peuvent faire l'objet d'une mesure d'éloignement et d'une prise en charge spécifique. Ces établissements s'adressent à des élèves perturbateurs scolarisés dans le second degré, qui font l'objet de multiples exclusions, âgés de 13 à 16 ans, issus des classes de 5ème, 4ème et 3ème, qui ne relèvent ni de l'enseignement spécialisé et adapté, ni de structures de soins, ni d'un placement dans le cadre pénal au sens des dispositions de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

### **3 - Les dispositifs en partenariats**

Des partenariats peuvent être développés localement avec des équipes spécialisées pour prévenir l'exclusion et participer à l'accueil et au suivi des élèves exclus. Une prise en charge peut être proposée par les services sociaux, éducatifs et de santé de proximité ainsi que dans le cadre des programmes de réussite éducative (politique de la ville). Enfin, dans le cadre de la protection de l'enfance et de la prise en charge des mineurs en danger ou délinquants, la mise en place de mesures d'aide et d'assistance éducatives peut être envisagée respectivement par l'Aide sociale à l'enfance (Conseil général), la Protection judiciaire de la jeunesse avec le concours du secteur associatif habilité.

### **4 - Les dispositifs d'aide aux victimes**

Une attention particulière doit être portée à l'accompagnement des victimes, personnels et élèves, et des parents des élèves concernés, à tous les niveaux de la hiérarchie. Une information précise doit leur être donnée sur les soutiens extérieurs d'ordres juridique, psychologique et social mis en place dans le cadre du dispositif d'aide aux victimes prévu par la convention conclue entre le ministère de l'Éducation nationale et l'Institut national d'aide aux victimes et de médiation (INAVEM).

### **IV - Pilotage académique**

Les autorités académiques doivent assurer les modalités de pilotage de ce nouveau dispositif réglementaire avec notamment la désignation d'un IA-IPR référent. Les IA-IPR établissements et vie scolaire ont un rôle de premier plan à jouer notamment dans l'harmonisation des règles et procédures disciplinaires. Il leur appartient également d'accompagner les établissements dans la recherche de partenariat avec les associations, les collectivités territoriales, les groupements rassemblant des personnes publiques ou les administrations de l'État concernés, afin de faciliter la mise en place des mesures alternatives à la sanction et des mesures de responsabilisation. Afin d'apporter des éléments d'appréciation, un suivi particulier des établissements comptant un nombre important de réunions de conseils de discipline ou de décisions d'exclusions définitives doit être assuré. Cette information constituera notamment un indicateur de suivi de la réforme des procédures disciplinaire dans les établissements publics locaux d'enseignement.

Je vous demande de me saisir de toutes difficultés que vous pourriez rencontrer dans la mise en œuvre des nouvelles dispositions réglementaires et de ces instructions.

Les circulaires n° 97-085 du 27 mars 1997 relative aux mesures alternatives au conseil de discipline, n° 2000-105 modifiée du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté et n° 2004-176 du 19 octobre 2004 sont abrogées.

### **V - Entrée en vigueur de la réforme des procédures disciplinaires issue des décrets du 24 juin 2011**

Au 1er septembre 2011, seront applicables, sans modification préalable des règlements intérieurs des établissements du second degré :

- la nouvelle échelle des sanctions ;
- le respect de la procédure contradictoire lorsque le chef d'établissement prononce seul une sanction sans saisine du conseil de discipline ;
- les nouvelles modalités de conservation des sanctions ;
- l'automatisme des procédures disciplinaires prévue dans certaines hypothèses.

En revanche, la commission éducative ne pourra être opérationnelle que si le conseil d'administration en a, au

préalable, arrêté la composition et le règlement intérieur de l'établissement, précisé son fonctionnement.

### **1 - Une nouvelle échelle des sanctions applicables dès la rentrée scolaire**

Sans qu'une modification du règlement intérieur ne soit nécessaire, aucune exclusion temporaire de plus de huit jours de l'établissement ou de l'un de ses services annexes ne pourra être prononcée. La sanction d'exclusion temporaire de la classe s'applique.

La mesure de responsabilisation pourra être mise en place dès la rentrée scolaire si elle est exécutée au sein de l'établissement. En revanche, son exécution à l'extérieur de l'établissement ne pourra être décidée par les autorités disciplinaires qu'après autorisation du conseil d'administration, donnée au chef d'établissement, de signer des conventions selon le modèle prévu par arrêté.

### **2 - La modification du règlement intérieur**

Dès la rentrée scolaire et sans attendre le renouvellement du conseil d'administration, le processus de modification du règlement intérieur doit être initié afin de permettre une consultation de l'ensemble de la communauté éducative, notamment sur la mise en place des mesures de responsabilisation et le fonctionnement de la commission éducative.

Le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative,  
Luc Chatel



## **ANNEXE 17 : Arrêté du 19 avril 2013, concours de recrutement des conseillers principaux d'éducation**

### **Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.**

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions scientifiques, techniques et professionnelles des situations éducatives.

Une bibliographie indicative destinée à approfondir les thèmes abordés par le concours, périodiquement mise à jour, est publiée sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

#### **A. –Epreuves écrites d'admissibilité.**

##### **1. Epreuve de maîtrise des savoirs académiques :**

L'épreuve consiste en une dissertation faisant appel aux connaissances acquises en sciences humaines, en histoire et en sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en philosophie de l'éducation ou en sociologie. Elle fait également appel aux connaissances de grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif ainsi que leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement scolaire et sur les rapports des élèves aux apprentissages.

Elle mesure la maîtrise de savoirs académiques et l'aptitude à les mobiliser dans un contexte professionnel ainsi que la capacité de construction, d'argumentation et d'organisation du propos.

*Durée : quatre heures ; coefficient 2.*

##### **2. Etude de dossier portant sur les politiques éducatives :**

A partir de l'analyse de documents d'origine et de statuts variés, le candidat élabore une note de synthèse répondant à un questionnement précis.

Cette épreuve vise à mesurer la pertinence de l'approche qu'ont les candidats de la fonction de conseiller principal d'éducation, de ses responsabilités éducatives et de son positionnement dans et hors de l'établissement scolaire, notamment dans le domaine du pilotage de la vie scolaire, de la mise en œuvre du projet de vie scolaire, de la conduite de projets et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement. Elle vise aussi à s'assurer de la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances du rôle du conseiller principal d'éducation au sein de l'institution scolaire, à manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs et à les mettre en perspective.

Elle évalue également les capacités d'analyse, de synthèse, de problématisation, de construction et d'organisation du propos, dans un contexte professionnel.

*Durée : cinq heures ; coefficient 2.*

#### **B.- Epreuves orales d'admission.**

Les deux épreuves orales d'admission sont composées d'une présentation suivie d'un entretien avec le jury qui permet de mesurer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision ainsi que sa maîtrise scientifique et sa réflexion relativement aux champs cognitifs concernés.

Les entretiens permettent aussi d'évaluer, notamment à partir des réponses aux questions et aux situations proposées par le jury, la capacité du candidat à tenir compte du contexte des acquis, des besoins et des attentes des élèves.

##### **1. Epreuve de mise en situation professionnelle :**

L'épreuve prend appui sur un dossier dactylographié de dix pages annexes au plus incluses élaboré par le candidat, par exemple à partir de ses travaux de recherche. Le dossier porte sur une situation professionnelle pouvant être rencontrée par un conseiller principal d'éducation. Il est transmis au jury par voie électronique au moins quinze jours avant le début des épreuves d'admission.

L'épreuve comporte un exposé du candidat, élaboré à partir d'une question, posée par le jury, portant sur le dossier. Elle est suivie d'un entretien.

Cette épreuve est destinée à évaluer la capacité du candidat à construire une situation mettant en jeu, notamment, l'éducation d'un ou plusieurs élèves, d'une classe, d'un niveau, etc..., et à en dégager une ou plusieurs problématiques. L'exposé, élaboré à partir de la question posée par le jury, amène le candidat à

formuler une ou plusieurs analyses, des hypothèses et à proposer des modalités d'action pertinentes, en lien avec des éléments issus de la recherche.

Elle permet d'évaluer son aptitude à conseiller le chef d'établissement et la communauté scolaire dans la mise en place de la politique éducative de l'établissement. Elle permet d'évaluer également sa capacité à se situer dans un collectif professionnel et sa connaissance des liens entre la vie scolaire et la réussite des élèves.

Elle vise en outre à apprécier, au travers notamment de ses réponses, la connaissance que le candidat procède des missions des acteurs de l'établissement en général et de la vie scolaire en particulier.

Le jury appréciera l'aptitude du candidat à argumenter et à soutenir les propositions qu'il formule, et son aptitude à mobiliser à des fins professionnelles des aspects relevant de la recherche.

*Durée de la préparation : trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : dix minutes ; entretien cinquante minutes) ; coefficient 4.*

## 2. Epreuve d'entretien sur dossier :

L'épreuve prend appui sur un dossier de cinq pages maximum, composé d'un ou plusieurs documents remis par le jury et traitant d'une problématique éducative que le candidat devra approfondir par une recherche personnelle pour laquelle il dispose d'un ordinateur connecté à l'internet.

Le candidat développe les éléments constitutifs de la problématique. Cette partie de l'épreuve est suivie d'un entretien avec le jury qui prend notamment appui sur l'exposé du candidat et s'élargit pour aborder des situations professionnelles et éducatives diversifiées.

L'épreuve permet au candidat d'exposer les éléments de sa réflexion personnelle et d'évaluer son aptitude au dialogue et au recul critique. Elle évalue en outre la capacité du candidat à se mettre en situation dans la diversité des conditions d'exercice du métier, à connaître de façon réfléchie son contexte institutionnel, dans ses différentes dimensions (classe, vie scolaire, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

*Durée de la préparation : une heure trente ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : vingt minutes ; entretien : quarante minutes) ; coefficient 4.*

## **ANNEXE 18 : Extraits de l'arrêté du 01 juillet 2013**

### **Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation**

Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

Article 1 - La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est précisée à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1er septembre 2013.

Article 3 - Le présent arrêté entre en vigueur le 1er septembre 2013.

Article 4 - Le secrétaire général, le directeur général de l'enseignement scolaire et les recteurs sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

### **Annexe**

#### **Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation**

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14),
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

#### **Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation**

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

*Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation*

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

### **1. Faire partager les valeurs de la République**

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

### **2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école**

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

*Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves*

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

### **3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage**

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

### **4. Prendre en compte la diversité des élèves**

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

### **5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation**

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

### **6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques**

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

### **7. Maîtriser la langue française à des fins de communication**

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.

- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

#### **8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier**

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.

- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

#### **9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier**

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.

- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.

- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.

- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

#### **10. Coopérer au sein d'une équipe**

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.

- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.

- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

#### **11. Contribuer à l'action de la communauté éducative**

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.

- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.

- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.

- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

#### **12. Coopérer avec les parents d'élèves**

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.

- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.

- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

#### **13. Coopérer avec les partenaires de l'école**

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.

- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.

- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

#### **14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel**

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.

- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

### **Compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation**

Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982, « l'ensemble des responsabilités exercées par la conseillère principale ou le conseiller principal d'éducation se situe dans le cadre général de la "vie scolaire" et peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ».

*Les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement*

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les conseillers principaux d'éducation concourent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

### **C 1. Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps**

- Veiller au respect des rythmes de travail des élèves et organiser leur sécurité.
- Organiser l'accueil, les conditions d'entrée et de sortie des élèves, les déplacements et la surveillance ; les zones de travail et d'études collectives ainsi que les zones récréatives avec le souci de contribuer au bien-être des élèves.
- Maîtriser des circuits d'information efficaces pour assurer le suivi tant individuel que collectif des élèves.
- Faciliter le traitement et la transmission des informations en provenance ou à destination de l'équipe de direction, des personnels de l'établissement, des élèves et des parents, notamment par l'usage des outils et ressources numériques.

### **C 2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement**

- Participer à l'élaboration du règlement intérieur et à son application.
- Promouvoir, auprès des élèves et de leurs parents, les principes d'organisation et les règles de vie, dans un esprit éducatif.
- Contribuer à l'enseignement civique et moral de l'élève ainsi qu'à la qualité du cadre de vie et d'étude.
- Identifier les conduites à risque, les signes d'addiction, les comportements dégradants et délictueux avec les personnels sociaux et de santé et les conseillers d'orientation-psychologues, et contribuer à leur résolution en coopération avec les personnes ressources internes ou externes à l'institution.
- Conseiller le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions.
- Prévenir, gérer et dépasser les conflits en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative.

### **C 3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement**

- Recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme.
- Contribuer au repérage des incivilités, des formes de violence et de harcèlement, et à la mise en œuvre de mesures qui permettent de les faire cesser avec le concours des équipes pédagogiques et éducatives.
- Élaborer et mettre en œuvre des démarches de prévention et connaître les missions des partenaires de l'établissement pour la lutte contre la violence et l'éducation à la santé (CESC).
- Conseiller le chef d'établissement et le gestionnaire sur l'aménagement et l'équipement des espaces, afin de permettre l'installation de conditions de vie et de travail qui participent à la sérénité du climat scolaire.
- Contribuer activement au développement de l'animation socio-éducative et à la mise en œuvre d'une politique de formation à la responsabilité dans le cadre du projet d'établissement.

### **C 4. Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire**

- Organiser les activités et les emplois du temps des personnels de la vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service.
- Préparer et conduire les réunions de coordination et d'organisation de l'équipe et en formaliser les conclusions.
- Évaluer les besoins de formation des membres de l'équipe et proposer des formations.

*Les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves*

Les conseillers principaux d'éducation remplissent une fonction d'éducateur au sein de l'établissement : ils assurent le suivi individuel et collectif des élèves en association avec les personnels enseignants, contribuent à la promotion de la santé et de la citoyenneté et, par les actions éducatives qu'ils initient ou auxquelles ils

participent, ils préparent les élèves à leur insertion sociale. Au sein d'un établissement, en particulier dans une structure qui dispose d'un internat, ils apportent une contribution essentielle à l'élaboration d'un projet pédagogique, éducatif et socioculturel.

Les conseillers principaux d'éducation sont des acteurs à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en tant qu'ils accompagnent les élèves dans leur parcours et la construction de leur projet personnel.

#### **C 5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif**

- Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation.
- Œuvrer à la continuité de la relation avec les parents et collaborer avec tous les personnels de l'établissement en échangeant avec eux des informations sur le comportement et l'activité de l'élève - ses résultats, ses conditions de travail, son assiduité - afin de contribuer à l'élaboration de réponses collectives pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.
- Contribuer au suivi de la vie de la classe, notamment en prenant part aux réunions d'équipes pédagogiques et éducatives ainsi qu'au conseil des professeurs et au conseil de classe et en collaborant à la mise en œuvre des projets.
- Participer aux travaux du conseil pédagogique, notamment en contribuant aux projets transversaux discutés et préparés dans ce conseil.
- Connaître les compétences des différents intervenants dans la prévention du décrochage.

#### **C 6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative**

- Encourager et coordonner les initiatives des élèves dans le cadre de la vie lycéenne ou collégienne et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre eux notamment en prenant appui sur les enseignements civiques, juridiques et sociaux.
- Veiller à la complémentarité des dispositifs se rapportant à la citoyenneté participative et représentative, favoriser la participation des élèves aux instances représentatives et contribuer à leur animation (CVL, CESC, délégués de classe, conférence des délégués, conseil d'administration, commission permanente, conseil de discipline, etc.).
- Assurer la formation des délégués élèves.
- Accompagner les élèves dans la prise de responsabilités, en utilisant notamment le foyer socio-éducatif et la maison des lycéens comme espace d'apprentissage et d'éducation à la citoyenneté. Impulser et favoriser la vie associative et culturelle.

#### **C 7. Participer à la construction des parcours des élèves**

- Contribuer avec les enseignants et avec le concours des assistants d'éducation aux dispositifs d'accompagnement des élèves.
- Assurer la liaison avec les responsables de la prise en charge complémentaire des élèves hors temps scolaire dans les collèges ou lycées à organisation pédagogique aménagée (classes à horaires aménagés, sections sportives, pôles sportifs de haut niveau).
- Contribuer, avec les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers d'orientation psychologues, au conseil et à l'accompagnement des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel.

#### *Les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative*

Les conseillers principaux d'éducation sont appelés à coopérer avec de nombreux partenaires, à participer à des rencontres collectives auxquelles les parents sont associés et à contribuer aux actions éducatives culturelles, notamment artistiques, scientifiques et sportives.

#### **C 8. Travailler dans une équipe pédagogique**

- Coopérer avec les professeurs pour élaborer des situations d'apprentissage en vue de développer et d'évaluer les compétences visées (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, référentiels professionnels, etc.).
- Contribuer à l'élaboration du volet éducatif du projet d'établissement.
- Contribuer à faciliter la continuité des parcours des élèves et à la prise en compte des transitions d'un cycle à l'autre.
- Conseiller le chef d'établissement pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques.

## **ANNEXE 19 : Extraits de la circulaire du 27 mai 2014**

### **Application de la règle, mesures de prévention et sanctions**

Circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014

Face aux actes d'indiscipline, l'établissement scolaire doit prendre les mesures appropriées afin de sanctionner les actes et comportements contraires au règlement intérieur et au bon climat scolaire. Mais il doit aussi mettre en œuvre une politique de prévention impliquant la communauté éducative (personnels, élèves, parents) qui puisse limiter la nécessité de recourir aux sanctions les plus graves. Il s'agit-là d'un volet essentiel de la politique éducative de l'établissement permettant d'inscrire les procédures en vigueur dans une perspective nouvelle : tout doit être mis en œuvre pour sensibiliser et responsabiliser la communauté éducative sur les comportements inadaptés et les moyens d'y répondre. Cela passe par un travail de présentation et d'explicitation de la règle, qui ne peut pas être détaché de l'action pédagogique.

Les modifications apportées par le décret n° 2014-522 du 22 mai 2014 relatif aux procédures disciplinaires dans les établissements d'enseignement du second degré visent à situer les procédures disciplinaires à la fois dans une perspective de prévention et de sanction.

Depuis le décret du 24 juin 2011, les compétences du conseil de discipline ne se distinguent plus du pouvoir disciplinaire du chef d'établissement que par la possibilité de prononcer la sanction d'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. Cette répartition des compétences peut expliquer l'évolution de ces conseils : si le nombre de décisions qu'ils ont rendues est en baisse depuis l'année scolaire 2010-2011, le nombre d'exclusions définitives augmente légèrement dans le même temps, ce qui se traduit par une augmentation importante du pourcentage des exclusions définitives dans les décisions rendues. Il apparaît qu'en réalité les chefs d'établissement utilisent pleinement leurs compétences disciplinaires et prononcent la plupart des sanctions.

Cette évolution amène à rappeler que la sanction prise par le chef d'établissement seul est une procédure disciplinaire au même titre que la convocation d'un conseil de discipline, et donc qu'elle doit s'inscrire dans une perspective éducative et respecter les mêmes principes.

Il convient aussi, dans cette optique, d'installer la commission éducative dans la plénitude de ses fonctions en fixant les modalités de son fonctionnement dans le règlement intérieur de l'établissement. Les précisions relatives au régime des sanctions prononcées avec sursis apportées par cette circulaire s'inscrivent dans la même perspective et doivent permettre au chef d'établissement et au conseil de discipline d'y recourir davantage.

L'objectif principal de la présente circulaire est de donner toute leur place aux étapes de prévention et de dialogue préalablement à l'application d'une sanction, qu'elle soit prononcée par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline.

En outre, la grande disparité du nombre d'exclusions définitives d'un établissement à un autre rend nécessaire l'action des autorités académiques, dans leur rôle de pilotage et d'accompagnement des établissements scolaires.

Les procédures relatives aux punitions scolaires, aux sanctions, aux mesures alternatives à la sanction et aux mesures de prévention et d'accompagnement sont rappelées en annexe.

#### **1 - Pour des sanctions réellement éducatives**

L'établissement est un lieu régi par des règles qui doivent être intériorisées par l'élève. Conçues à l'usage de tous, elles imposent des obligations et confèrent des droits et garanties. L'article R. 511-12 du code de l'éducation demande que, préalablement à la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative. L'avis des personnels de santé et sociaux peut apporter un éclairage sur certains comportements inadaptés aux règles de vie dans l'établissement.

Quand une procédure disciplinaire s'avère nécessaire, elle doit être engagée selon des modalités précises et dans le respect des principes généraux du droit. Il convient d'accompagner un chef d'établissement qui informe de la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire conduisant à la réunion d'un conseil de discipline. La personne désignée par le recteur ou l'IA-Dasen pourra veiller au respect de la légalité de cette procédure. À cette fin, le Guide pour l'application de la règle joint en annexe à cette circulaire est disponible sur le site Éduscol.

Enfin, la sanction n'a une portée éducative que si elle est expliquée et si son exécution est accompagnée, ce que favorisent la mesure de responsabilisation et la possibilité de prononcer une sanction avec sursis.



De façon générale, le caractère éducatif de la sanction suppose que les parents soient pleinement associés au processus décisionnel pendant et après la sanction. Ils doivent être mis en situation de s'approprier le sens et la portée de la sanction prononcée.

#### **a) Les modalités de la procédure disciplinaire**

Le respect des principes généraux du droit, garantie d'équité

Le caractère éducatif de la sanction réside en premier lieu dans les modalités selon lesquelles elle est décidée. Il importe, à cet égard, de lever toute incompréhension relative à la simple application des garanties de procédure. Ainsi, le principe du contradictoire est-il parfois perçu, à tort, comme une remise en cause de l'autorité de l'adulte. Il représente en effet une garantie pour l'élève comme pour l'institution scolaire. C'est pour permettre le respect de ce principe dans les cas où la sanction est décidée par le chef d'établissement seul qu'a été instauré le délai de trois jours entre l'information donnée à l'élève des faits qui lui sont reprochés et la détermination de la sanction par le chef d'établissement.

Tous les principes généraux du droit applicables à la procédure disciplinaire sont à considérer de la même façon comme des garanties: principe de légalité des fautes et des sanctions, règle du « non bis in idem » (impossibilité de sanctionner deux fois pour les mêmes faits), principe du contradictoire, principe de proportionnalité, principe de l'individualisation (cf. annexe).

Le recours à l'ensemble des sanctions réglementaires

La volonté d'apporter une réponse adaptée à tout manquement au règlement intérieur suppose le recours effectif à l'ensemble du panel des sanctions réglementaires fixé à l'article R. 511-13 du code de l'éducation et reproduit dans le règlement intérieur (cf. annexe).

S'ils constituent les sanctions les moins lourdes, l'avertissement et le blâme ne doivent pas être négligés pour autant, dès lors qu'ils peuvent être appropriés à la nature de la faute commise. La décision de les prononcer doit obéir à des règles formelles, compréhensibles par tous. Le conseil de discipline, cadre solennel permettant une prise de conscience et une pédagogie de la responsabilité, doit pouvoir se prononcer sur ces sanctions et pas seulement sur l'exclusion définitive.

Il convient de rappeler la distinction à faire entre l'évaluation du travail scolaire et le comportement de l'élève. Le conseil de classe peut éventuellement « mettre en garde » l'élève mais il ne peut prononcer d'avertissement.

Les cas dans lesquels une procédure disciplinaire doit obligatoirement être mise en œuvre

Il convient de bien distinguer entre, d'une part, les cas rappelés en annexe (I-B) où une procédure disciplinaire doit être obligatoirement engagée et, d'autre part, la décision prise au terme de cette procédure. Aucune sanction ne pouvant être appliquée automatiquement, la procédure disciplinaire engagée ne préjuge pas de la décision qui sera prise à son terme, dans le respect du principe du contradictoire.

Le cas des procédures disciplinaires engagées pendant les périodes de stage professionnel

Dans l'hypothèse où un élève qui doit suivre un stage dans le cadre de son cursus scolaire ferait l'objet d'une décision d'exclusion définitive en cours d'année, avant que ne débute ce stage, le chef d'établissement n'est plus compétent pour signer la convention. En outre, si la convention a déjà été signée, le chef d'établissement doit la résilier, même si le stage a déjà débuté. Toutefois, une convention peut être signée entre la même entreprise et le nouvel établissement d'enseignement dans lequel l'élève aura été aussitôt inscrit. De même, l'article D. 511-43 ouvre à l'élève la possibilité de suivre un enseignement à distance. Il pourra ainsi effectuer sa période de formation en milieu professionnel par l'intermédiaire du Centre national d'enseignement à distance qui sera alors partie à la convention.

Dans l'hypothèse où la sanction d'exclusion définitive serait prononcée en fin d'année, il convient de prendre toute disposition pour éviter que l'élève ne soit empêché d'effectuer son stage, faute de pouvoir être réinscrit rapidement dans un nouvel établissement. Il est alors recommandé de prévoir que la sanction ne prendra effet qu'à l'issue du stage, afin d'éviter que l'élève ne perde le bénéfice de son année scolaire.

#### **b) La mise en œuvre des moyens d'une action éducative : la mesure de responsabilisation, les mesures alternatives et le sursis**

Les mesures de responsabilisation ont pour objet de permettre à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative. Ce type de sanction n'interrompt pas la scolarité de l'élève. Il s'agit d'inciter l'élève à participer de lui-même, en dehors du temps scolaire, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation, ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives. Il est ainsi pleinement acteur de l'acte éducatif qui lui permettra de développer son sens du civisme et de la responsabilité.

Lorsque la mesure de responsabilisation est réalisée à l'extérieur de l'établissement, un document signé par le chef d'établissement définit ses modalités d'exécution. Ce document doit être signé non seulement par le chef d'établissement et le représentant de la structure d'accueil mais également par le représentant légal de l'élève. De même, toute mesure alternative à la sanction proposée, selon le cas, par le chef d'établissement ou le conseil de discipline doit recueillir l'accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur. L'un et l'autre sont avertis que le refus d'accomplir la mesure proposée, a pour effet de rendre exécutoire la sanction initialement prononcée et son inscription dans le dossier administratif de l'élève.

Les sanctions autres que l'avertissement et le blâme peuvent être prononcées avec sursis. Le sursis a pour effet de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire, sans la faire disparaître pour autant : la sanction est prononcée mais n'est pas mise à exécution immédiatement. L'opportunité est ainsi donnée à l'élève de témoigner de ses efforts de comportement avec l'aide, en tant que de besoin, des adultes concernés. Lorsqu'il prononce une sanction avec sursis, le chef d'établissement ou le conseil de discipline informe l'élève que, pendant un délai spécifié au moment où cette décision est prise, une nouvelle atteinte au règlement intérieur justifiant une nouvelle sanction l'expose au risque de levée du sursis et de mise en œuvre de la sanction initiale.

Plusieurs cas de figure sont envisageables :

- si la nouvelle faute commise semble justifier l'application de la sanction antérieurement prononcée du fait notamment d'un niveau de gravité similaire, le sursis peut être levé, après un nouvel examen par l'autorité disciplinaire ;
- si l'autorité disciplinaire décide qu'il n'y a pas lieu de lever le sursis, le délai d'application de cette mesure de sursis continue de courir ;
- l'autorité disciplinaire peut prononcer à la fois la levée du sursis et une nouvelle sanction, l'application de ces sanctions ne peut avoir pour conséquence d'exclure temporairement de la classe ou de l'établissement l'élève plus de huit jours.

Le délai pendant lequel le sursis est susceptible d'être levé ne doit pas être trop long : il se compte en principe en mois, de façon à offrir à l'élève l'occasion de montrer une volonté positive d'amélioration de son comportement. Ce délai ne doit pas excéder une année de date à date, durée la plus longue de conservation d'une sanction dans le dossier administratif de l'élève (titre IV, article R. 511-13 du code de l'éducation). La sanction prononcée avec un sursis figure dans le dossier administratif de l'élève.

Dans le cas d'une exclusion définitive, le sursis ne pourra être levé que par le conseil de discipline qui est seul compétent pour prononcer ce degré de sanction.

Les mesures de prévention et d'accompagnement doivent trouver à s'appliquer notamment dans le cas où une sanction est assortie d'un sursis.

### ***c) Vers une démarche restaurative***

La mesure de responsabilisation et la sanction avec sursis doivent permettre de donner tout son contenu au caractère éducatif des sanctions et de développer, dans la communauté scolaire, une « approche restaurative ».

La solution collectivement consentie doit à la fois rétablir l'estime de soi de la victime, réinsérer l'auteur du manquement par sa capacité à redresser la situation, restaurer les liens entre les personnes et apaiser toute la communauté éducative.

Pour plus d'information sur la démarche restaurative, des outils pédagogiques sont disponibles sur le site du Centre national de documentation pédagogique : [www.cndp.fr/climatscolaire](http://www.cndp.fr/climatscolaire).

## **2 - Le régime des punitions**

Le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires. Les punitions ne visent pas, en effet, des actes de même gravité et concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les légères perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement. Elles ont pour objet de permettre un traitement en temps réel et en proximité immédiate. Ces manquements peuvent en effet être à l'origine de dysfonctionnements multiples au sein de l'établissement, notamment lorsqu'ils présentent un caractère répétitif : altération de l'ambiance scolaire et par voie de conséquence de la motivation collective des élèves ; dégradation des conditions matérielles d'enseignement. Ces punitions doivent être explicitées. Il s'agit ainsi de rappeler aux élèves qu'aucun désordre, même mineur, ne peut être toléré dans l'enceinte de l'établissement afin de garantir à tous de bonnes conditions de vie et d'apprentissage. Une punition ne doit pas se substituer à la mise en œuvre d'une sanction quand celle-ci se justifie.

Les punitions constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être mises en application par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement. À ce titre et à la différence des sanctions, elles ne sont pas

susceptibles de recours devant le juge administratif. Les punitions ne sont pas mentionnées dans le dossier administratif des élèves concernés mais les parents doivent en être tenus informés. Les mesures qui peuvent être prononcées au titre de ces deux catégories sont donc différentes. Les autorités ou les personnels habilités à les prononcer, enfin, ne sont pas les mêmes : les punitions peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants, à leur propre initiative ou sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative en fonction au sein de l'établissement.

Les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Il appartient au chef d'établissement de soumettre au conseil d'administration les principes directeurs qui président au choix des punitions applicables, dans un souci de cohérence et de transparence (cf. point 2.4 de la circulaire n° 2011-112 du 1er août 2011 relative au règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement).

De façon générale, le respect des règles applicables dans la classe est de la responsabilité de l'enseignant : il lui revient d'y maintenir un climat serein par toutes mesures éducatives appropriées. Dans ce cadre, les punitions sont prises en seule considération du comportement de l'élève indépendamment de ses résultats scolaires.

Des dispositions devront donc être prises, au sein de chaque établissement, afin d'éviter que les faits les moins graves commis par des élèves perturbateurs pendant les heures de cours, ne fassent systématiquement l'objet d'un traitement par le service de la vie scolaire de l'établissement. Si, dans des cas très exceptionnels, l'enseignant décide d'exclure un élève de cours, cette punition s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. L'enseignant demandera notamment à l'élève de lui remettre un travail en lien avec la matière enseignée.

La liste indicative des punitions ci-dessous sert de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- rapport porté sur le carnet de correspondance ou sur un document signé par les parents ;
- excuse publique orale ou écrite : elle vise à déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle ;
- devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue) qui devra être corrigé par celui qui l'a prescrit. Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

D'autres punitions peuvent éventuellement être prononcées. Toute punition doit faire l'objet d'une information écrite des parents. Pour rappel, la note zéro infligée à un élève en raison de motif exclusivement disciplinaire est proscrite.

### **3 - Des mesures de prévention à privilégier**

La démarche éducative doit prendre la forme d'un accompagnement, d'une éducation au respect de la règle, qui n'empêche pas la mise en œuvre de la procédure disciplinaire quand elle s'impose. Elle s'appuie sur des mesures de prévention, éventuellement proposées par la commission éducative.

#### ***3.1 - Les initiatives ponctuelles de prévention***

Il s'agit de mesures qui visent à prévenir un acte répréhensible, par exemple la confiscation d'un objet dangereux. Il est rappelé que l'objet confisqué est placé sous la responsabilité de celui qui en a la garde. Il est également rappelé que les élèves ne peuvent être contraints à subir une fouille de leurs effets personnels, seul un officier de police judiciaire étant habilité à mettre en œuvre cette procédure.

Des mesures de prévention peuvent aussi être prises pour éviter la répétition des actes répréhensibles : ce peut être d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en termes de comportement.

#### ***3.2 - La commission éducative : régulation, conciliation et médiation***

Le rôle dévolu à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation témoigne de la volonté d'associer les parents dans les actions à caractère préventif. Cette instance a notamment pour mission de proposer au chef d'établissement des réponses éducatives, et d'assurer le suivi de l'application des mesures de prévention, d'accompagnement et des mesures de responsabilisation ainsi que des mesures alternatives aux sanctions.

##### ***a) Composition***

La composition de la commission éducative est arrêtée par le conseil d'administration et inscrite au règlement intérieur. Le chef d'établissement qui en assure la présidence ou, en son absence, l'adjoint qu'il aura désigné, en désigne les membres. Elle comprend au moins un représentant des parents d'élèves et des personnels de l'établissement dont au moins un professeur. La commission peut inviter toute personne qu'elle juge nécessaire à

la compréhension de la situation de l'élève, y compris un élève victime de l'agissement de ses camarades. Chacun de ses membres est soumis à l'obligation du secret en ce qui concerne tous les faits et documents dont ils ont connaissance au cours de la réunion de la commission éducative.

#### ***b) Missions***

La commission éducative est réunie en tant que de besoin selon des modalités prévues par le conseil d'administration. Ses travaux, qui se déroulent dans les formes prescrites par la réglementation, ne sont pas un préalable à l'engagement d'une procédure disciplinaire et ne limitent pas les compétences des titulaires du pouvoir disciplinaire (cf. annexe I.B). Elle a pour mission d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ou qui ne répond pas à ses obligations scolaires. Elle doit favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée. Le représentant légal de l'élève en cause est informé de la tenue de la commission et entendu, en particulier s'il en fait la demande.

Cette commission est également consultée lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents. À ce titre, elle peut participer, en lien avec les personnels de santé et sociaux de l'établissement, à la mise en place d'une politique de prévention, d'intervention et de sanctions pour lutter contre le harcèlement en milieu scolaire et toutes les discriminations. Parce qu'elle permet également d'écouter, d'échanger entre toutes les parties, elle peut être le lieu pour trouver une solution constructive et durable en cas de harcèlement ou de discrimination.

Il peut notamment s'avérer utile d'obtenir de la part d'un élève dont le comportement pose problème un engagement fixant des objectifs précis. Cet engagement peut revêtir une forme orale ou écrite, être signé ou non. Il n'entraîne, en tout état de cause, aucune obligation soumise à sanction au plan juridique. Il doit s'accompagner de la mise en place d'un suivi de l'élève par un référent. Le représentant légal de l'élève doit en être informé.

#### ***3.3 - La médiation par les pairs***

La médiation est une méthode de résolution des conflits entre deux parties avec l'aide d'une tierce personne qui joue le rôle de médiateur. La médiation par les pairs suggère que le conflit qui oppose deux élèves puisse faire l'objet d'une médiation menée par un élève tiers et formé à ce type de démarche. La médiation par les pairs nécessite un accompagnement spécifique de la part des adultes. Une charte fixant le cadre de mise en place de cette démarche est consultable sur le site du Centre national de documentation pédagogique ([www.cndp.fr/climatscolaire](http://www.cndp.fr/climatscolaire)).

### **4 - La garantie de la continuité des apprentissages**

La période transitoire d'interruption de la scolarité ne doit pas consister, pour l'élève, en un temps de désœuvrement. Des mesures d'accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une sanction d'exclusion de la classe ou de l'établissement ou à l'interdiction d'accès à l'établissement prononcée à titre conservatoire, doivent être prévues au règlement intérieur. Il s'agit d'assurer la continuité des apprentissages ou de la formation afin de préparer la réintégration de l'élève.

#### ***4.1 - Accompagner les exclusions temporaires***

Il convient, dans toute la mesure du possible, d'internaliser l'exclusion temporaire de l'établissement (ou de ses services annexes) pour éviter qu'elle se traduise par une rupture des apprentissages préjudiciable à la continuité de la scolarité de l'élève. Dans la même optique, les modalités d'accueil de l'élève qui fait l'objet d'une exclusion de classe devront être précisées.

Il appartient au chef d'établissement de veiller à ce que l'équipe éducative prenne toute disposition pour que cette période d'exclusion soit utilement employée : la poursuite du travail scolaire constitue la principale mesure d'accompagnement.

#### ***4.2 - Exclusion définitive : l'obligation de réaffectation***

L'article D. 511-43 du code de l'éducation prévoit que lorsqu'une sanction d'exclusion définitive est prononcée à l'encontre d'un élève soumis à l'obligation scolaire, le recteur ou le directeur académique des services de l'éducation nationale, selon le cas, en est immédiatement informé. Il pourvoit aussitôt à l'inscription dans un autre établissement ou dans un centre public d'enseignement par correspondance. Néanmoins, il est rappelé qu'un élève exclu définitivement de l'établissement, même s'il n'est plus soumis à l'obligation scolaire, doit pouvoir mener à terme le cursus dans lequel il est engagé et se présenter à l'examen. L'article L. 122-3 du code de l'éducation dispose en effet qu'à l'issue de la scolarité obligatoire, tout élève qui n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. Dans ce cas, une affectation doit être proposée à l'élève exclu.

Afin que la réaffectation d'un élève exclu soit assurée sans délai dans les conditions prévues par la réglementation, le chef d'établissement prend contact avec le directeur académique des services départementaux

de l'éducation nationale avant la tenue d'un conseil de discipline lorsqu'une sanction d'exclusion définitive risquerait d'être prononcée.

#### **4.3 - Les mesures d'accompagnement de la sanction**

Ces mesures d'accompagnement concernent les mesures élaborées en partenariat avec d'autres services ainsi que les dispositifs d'aide aux victimes.

Les dispositifs en partenariats

Des partenariats peuvent être développés localement entre les établissements et des équipes spécialisées pour prévenir l'exclusion et, le cas échéant, participer à l'accueil et au suivi des élèves exclus. Une prise en charge peut être proposée par les services sociaux, éducatifs et de santé de proximité ainsi que dans le cadre des programmes de réussite éducative (politique de la ville). Enfin, dans le cadre de la protection de l'enfance et de la prise en charge des mineurs en danger ou délinquants, la mise en place de mesures d'aide et d'assistance éducatives peut être envisagée respectivement par l'aide sociale à l'enfance (conseil général), la protection judiciaire de la jeunesse avec le concours du secteur associatif habilité.

Les élèves bénéficiant de ces dispositifs restent inscrits dans leur établissement et une convention individuelle avec la structure d'accueil précise la façon dont l'établissement assume sa mission éducative à leur égard. Un suivi de l'élève par une personne référente au sein de la structure d'accueil est dans tous les cas à prévoir.

Les dispositifs en partenariats sur lesquels un établissement peut s'appuyer pour l'accompagnement des sanctions sont présentés dans le projet d'établissement.

Les dispositifs d'aide aux victimes

Une attention particulière doit être portée à l'accompagnement des victimes, personnels et élèves, et des parents des élèves concernés, à tous les niveaux de la hiérarchie. Une information précise doit leur être donnée sur les soutiens extérieurs d'ordres juridique, psychologique et social mis en place dans le cadre du dispositif d'aide aux victimes prévu par la convention conclue entre le ministère de l'éducation nationale et l'Institut national d'aide aux victimes et de médiation (Inavem).

#### **5 - Pilotage académique**

Les autorités académiques doivent assurer le pilotage du dispositif réglementaire d'application de la règle. Quand le projet académique prévoit des objectifs en matière de mesures de prévention, et de sanctions, chaque établissement peut concourir à cette politique dans le cadre de son contrat d'objectifs. La lettre de mission du chef d'établissement peut fixer des objectifs pour son action en matière de politique de prévention et de sanction de l'établissement.

Le pilotage académique de la politique de prévention et de sanction s'appuiera, notamment, sur un bilan de l'application de la règle et du recours aux sanctions. À cette fin, les chefs d'établissement transmettent au recteur d'académie, sous couvert du directeur académique des services de l'éducation nationale, les procès-verbaux des conseils de discipline et un état trimestriel des sanctions disciplinaires prononcées par ces conseils ou par eux-mêmes, avec leurs motifs. À partir de cette information, une synthèse académique des sanctions prononcées pourra être communiquée à l'ensemble des établissements publics locaux d'enseignement. Elle constituera un instrument utile de définition d'une politique cohérente en matière disciplinaire. L'harmonisation des sanctions prononcées dans les établissements est en effet un objectif vers lequel doit tendre chaque académie.

Un référent académique sera désigné pour le suivi de ce dossier. Les IA-IPR établissements et vie scolaire ont un rôle de premier plan à jouer notamment dans l'harmonisation des règles et procédures disciplinaires. Il leur appartient également d'accompagner les établissements dans la mise en œuvre du nouveau régime relatif aux mesures prononcées à titre conservatoire et sanctions assorties d'un sursis, précisé par le décret précité du 22 mai 2014. Ils pourront assurer l'animation et la formation des équipes notamment au niveau des bassins d'éducation. Ils sont appelés à jouer le même rôle dans la recherche de partenariat avec les collectivités territoriales, les associations, les groupements rassemblant des personnes publiques ou les administrations de l'État concernés, afin de faciliter la mise en place des mesures alternatives à la sanction et des mesures de responsabilisation. Ils mettront tout particulièrement l'accent sur l'évaluation et la diffusion de dispositifs de prévention, repérés comme porteurs d'effets positifs. Ils apporteront leur expertise et leurs conseils aux établissements comptant un nombre important de décisions d'exclusion définitive ou temporaire. Cette aide se fondera sur l'analyse d'un indicateur de climat scolaire et plus particulièrement des indicateurs mesurant le nombre d'exclusions (de cours, de classe, de l'établissement temporaire ou définitive).

La circulaire n° 2011-111 du 1er août 2011 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions est abrogée.

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Benoît Hamon

## **Annexe**

### **I - Les sanctions disciplinaires et les mesures alternatives à la sanction**

Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens. Les sanctions sont fixées de manière limitative à l'article R. 511-13 du code de l'éducation. Elles sont inscrites au dossier administratif de l'élève.

#### **A - Échelle et nature des sanctions applicables**

L'échelle des sanctions fixée à l'article R. 511-13 du code de l'éducation est reproduite dans le règlement intérieur. Toutefois, le juge administratif (CE, 16 janvier 2008, MEN c/Mlle A, n° 295023) considère que, même en l'absence de toute mention dans le règlement intérieur, l'échelle des sanctions réglementaires est applicable de plein droit.

#### **1 - L'échelle des sanctions**

(...)

#### **2 - Nature des sanctions**

a) *L'avertissement*, loin d'être symbolique, constitue une sanction. Premier grade dans l'échelle des sanctions, l'avertissement peut contribuer à prévenir une dégradation du comportement de l'élève. Comme les autres sanctions, il est porté au dossier administratif de l'élève qui est informé de cette inscription.

b) *Le blâme* constitue un rappel à l'ordre écrit et solennel. Les observations adressées à l'élève présentent un caractère de gravité supérieure à l'avertissement. Comme les autres sanctions, le blâme doit faire l'objet d'une décision dûment notifiée à l'intéressé ou à son représentant légal par le chef d'établissement. L'élève doit certifier en avoir pris connaissance. Cette décision, versée à son dossier administratif, peut être suivie, au besoin, d'une mesure d'accompagnement de nature éducative.

c) *La mesure de responsabilisation* qui implique la participation de l'élève, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de nature éducative pendant une durée qui ne peut excéder vingt heures.

Elle peut se dérouler au sein de l'établissement. Dans l'hypothèse où elle n'est pas effectuée dans l'établissement mais au sein d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, l'accord de l'élève et, lorsqu'il est mineur, celui de son représentant légal doit être recueilli. Le refus de l'élève ne peut l'exonérer de la sanction qui devra alors être exécutée au sein de l'établissement.

Une convention de partenariat entre l'établissement et l'organisme d'accueil doit avoir été autorisée par le conseil d'administration préalablement à l'exécution de la mesure. L'arrêté du 30 novembre 2011 pris en application de l'article R. 511-13 du code de l'éducation fixe les clauses-types de la convention. Le même arrêté décrit les informations qui doivent figurer dans le document signé par le chef d'établissement, le représentant légal et le responsable de la structure d'accueil, afin de définir les modalités d'exécution de la mesure de responsabilisation. L'exécution de la mesure de responsabilisation doit demeurer en adéquation avec l'âge de l'élève et ses capacités. Toute activité ou tâche susceptible de porter atteinte à la santé et à la dignité de l'élève est interdite. Il appartient aux chefs d'établissement d'exercer un contrôle sur le contenu des activités ou tâches réalisées par l'élève afin de s'assurer que la nature et les objectifs de la mesure de responsabilisation sont conformes à l'objectif éducatif assigné à celle-ci.

Par exemple, dans le cas d'un propos injurieux envers un camarade de classe, l'élève sanctionné pourra avoir à réaliser une étude en lien avec la nature du propos qu'il a tenu ou, dans le cas du déclenchement d'une alarme, mener une réflexion sur la mise en danger d'autrui ou être invité à rencontrer des acteurs de la protection civile. Dans le cadre de cette démarche, l'engagement de l'élève à réaliser la mesure de responsabilisation est clairement acté.

Il est souhaitable qu'à l'issue de la mesure le chef d'établissement en fasse un bilan avec l'élève et ses parents.

Il convient de ne pas confondre cette sanction avec la mesure de responsabilisation prononcée à titre d'alternative à la sanction, laquelle peut être proposée à l'élève qui a fait l'objet d'une sanction d'exclusion temporaire de la classe, de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

d) *L'exclusion temporaire de la classe* peut être prononcée si un élève perturbe plusieurs cours de façon répétitive. Cela suppose une concertation, en amont, entre les différents membres de l'équipe pédagogique et éducative. Cette concertation est essentielle afin de garantir la portée éducative de la sanction. L'exclusion de la classe, dont la durée maximale est de huit jours, s'applique à l'ensemble des cours d'une même classe. Elle n'est pas assimilable à l'exclusion du cours qui relève, quant à elle, du régime des punitions. Pendant l'exclusion de la classe, l'élève est accueilli dans l'établissement.

e) *L'exclusion temporaire de l'établissement* ou de l'un de ses services annexes, qu'elle ait été prononcée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, est désormais limitée à huit jours, de façon à ne pas compromettre la scolarité de l'élève.

f) *L'exclusion définitive de l'établissement* ou de l'un de ses services annexes : le conseil de discipline est seul compétent pour prononcer cette sanction. Si l'exclusion définitive d'un élève est prononcée, un accueil spécifique devra être mis en place dans le nouvel établissement d'affectation pour favoriser son intégration. En application de l'article D. 511-30 du code de l'éducation, si l'élève a déjà fait l'objet d'une exclusion définitive au cours de l'année scolaire, l'information préalable du directeur académique des services de l'éducation nationale est obligatoire.

En application de l'article L. 131-6 du code de l'éducation, le maire de la commune où est domicilié l'élève doit être informé de la durée des sanctions d'exclusion temporaire ou définitive de l'établissement prononcées à l'encontre des élèves, afin de lui donner la possibilité de prendre les mesures à caractère social ou éducatif appropriées, dans le cadre de ses compétences.

### **3 - Mesure alternative aux sanctions 4°) et 5°) prévues à l'article R. 511-13 du code de l'éducation**

Une mesure de responsabilisation peut être proposée à l'élève comme alternative aux sanctions 4°) et 5°) de l'article R. 511-13 du code de l'éducation, ce qui suppose, par définition, que l'une de celles-ci ait fait l'objet d'une décision dûment actée. Si le chef d'établissement ou le conseil de discipline juge opportun de formuler une telle proposition à l'élève, elle doit recueillir, ensuite, l'accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur.

La possibilité de prononcer une mesure alternative à la sanction n'est envisageable que dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire de la classe ou d'une exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Elle obéit au même régime juridique que la mesure de responsabilisation prononcée à titre de sanction (cf. annexe 2.c) Lorsque l'élève a respecté son engagement, la mention de la sanction initialement prononcée est retirée du dossier administratif de l'élève, au terme de l'exécution de la mesure de responsabilisation ; seule la mesure alternative à la sanction y figure.

L'élève et son représentant légal, s'il est mineur, sont avertis que le refus d'accomplir la mesure proposée a pour effet de rendre exécutoire la sanction initialement prononcée et son inscription dans le dossier administratif de l'élève. Le renoncement à la mesure alternative par l'élève au cours de son exécution a les mêmes conséquences.

### **B - Les titulaires du pouvoir disciplinaire**

(...)

## **II - La procédure disciplinaire**

Les principes généraux du droit s'appliquent quelles que soient les modalités de la procédure disciplinaire : saisine ou non du conseil de discipline.

### **A. Une procédure soumise au respect des principes généraux du droit**

#### **1 - Le principe de légalité des fautes et des sanctions**

Il convient de préciser dans le règlement intérieur les comportements fautifs qui contreviendraient aux obligations des élèves définies à l'article L. 511-1 du code de l'éducation, susceptibles à ce titre d'entraîner l'engagement d'une procédure disciplinaire. Une faute peut reposer sur des faits commis hors de l'établissement scolaire, s'ils ne sont pas dissociables de la qualité de l'élève. Par exemple, il a été jugé que laisser un message injurieux sur le répondeur téléphonique personnel d'un enseignant qui l'avait exclu de ses cours n'est pas détachable de la qualité d'élève et peut être sanctionné (CAA Lyon, 13 janvier 2004 - TA Paris, 17 novembre 2005 - TA Versailles, 13 novembre 2007). Un harcèlement sur Internet entre élèves est donc de nature à justifier une sanction disciplinaire.

La liste des sanctions prévues par l'article R. 511-13 du code de l'éducation figure dans le règlement intérieur.

#### **2 - La règle « non bis in idem » (pas de double sanction)**

Aucun élève ne peut faire l'objet de plusieurs sanctions au sein de l'établissement à raison des mêmes faits. Pour autant, cette règle ne fait pas obstacle à la prise en compte de faits antérieurs pour apprécier le degré de la sanction qui doit être infligée en cas de nouvelle faute, en particulier en cas de harcèlement.

### **3 - Le principe du contradictoire**

Pour être effective, la procédure contradictoire suppose un strict respect des droits de la défense, à peine de nullité de la sanction décidée, conformément aux articles R. 421-10-1 et D. 511-31 et suivants du code de l'éducation. Il est donc impératif d'instaurer un dialogue et d'entendre leurs arguments avant toute décision de nature disciplinaire, qu'elle émane du chef d'établissement ou du conseil de discipline.

### **4 - Le principe de proportionnalité**

Le régime des sanctions est défini de façon graduelle : l'application qui en est faite doit être à la mesure de la gravité du manquement à la règle. Elle doit toujours constituer une réponse éducative adaptée.

Il convient à cet effet de prendre en compte la nature de la faute commise : les atteintes aux personnes et aux biens doivent, par exemple, être clairement distinguées. Il s'agit ainsi d'éviter toute confusion ou incohérence dans l'application de l'échelle des sanctions. Par conséquent, un nouveau manquement au règlement intérieur ne saurait suffire, à lui seul, à justifier une nouvelle mesure à l'encontre de l'élève, plus lourde que la précédente.

### **5 - Le principe de l'individualisation**

Le principe de l'individualisation des sanctions est conforme à la règle d'équité : elles ne peuvent atteindre indistinctement un groupe d'élèves.

#### ***a) Énoncé du principe***

Le principe d'individualisation implique de tenir compte du degré de responsabilité de l'élève. La sanction ne se fonde pas seulement sur l'acte en lui-même mais également sur la prise en compte de la personnalité de l'élève, surtout s'agissant des mineurs, ainsi que du contexte dans lequel la faute a été commise. Les punitions ou sanctions collectives sont donc prohibées.

#### ***b) Faits d'indiscipline commis en groupe***

Le principe de l'individualisation n'est toutefois pas exclusif de sanctions prononcées à raison de faits commis par un groupe d'élèves identifiés qui, par exemple, perturbe le fonctionnement de la classe. Il convient d'établir, dans toute la mesure du possible, les degrés de responsabilité de chacun(e) afin d'individualiser la sanction, ce qui n'exclut pas qu'elle soit identique pour plusieurs élèves.

### **6 - L'obligation de motivation**

La convocation soit à un entretien, soit à un conseil de discipline doit comporter la mention précise des faits reprochés.

Qu'elle soit prononcée par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline, toute sanction, y compris l'avertissement et le blâme, doit être écrite et comporter une motivation claire et précise, rappelant les considérations de droit et de fait qui constituent le fondement de la décision, en application de l'article 3 de la loi du 11 juillet 1979 relative à la motivation des actes administratifs et à l'amélioration des relations entre l'administration et le public.

### **B - Les mesures conservatoires**

Les mesures conservatoires ne présentent pas le caractère d'une sanction et ne sauraient jouer ce rôle sous peine d'être annulées par le juge. Ces mesures à caractère exceptionnel, qui doivent répondre à une véritable nécessité, peuvent s'avérer opportunes notamment pour garantir l'ordre au sein de l'établissement.

a) *Mesure conservatoire* prononcée dans le délai de trois jours ouvrables impartis à l'élève pour présenter sa défense prévue à l'article R. 421-10-1

Lorsqu'il se prononce seul sur les faits qui ont justifié l'engagement d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement a la possibilité, en cas de nécessité, d'interdire l'accès de l'élève à l'établissement, à titre conservatoire, pendant la durée maximale de trois jours ouvrables correspondant au délai accordé à l'élève pour présenter sa défense (art. R. 421-10-1 du code de l'éducation) dans le cadre du respect du principe du contradictoire.

b) *Mesure conservatoire* prononcée dans l'attente de la comparution de l'élève devant le conseil de discipline  
L'article D. 511-33 du code de l'éducation donne la possibilité au chef d'établissement d'interdire l'accès de l'établissement à un élève, en cas de nécessité, en attendant la comparution de celui-ci devant le conseil de discipline. La mise en œuvre de cette mesure conservatoire implique donc la saisine préalable de ce conseil.

### **C - Les modalités de la prise de décision en matière de sanctions**

(...)



#### **4 - La notification et le suivi des sanctions**

La notification de la décision, effectuée selon les formes prescrites, ne marque pas l'achèvement de la procédure disciplinaire car elle peut faire l'objet d'un recours administratif ou contentieux.

##### ***a) Notification***

La sanction et/ou la décision de révocation d'un sursis doit être notifiée à l'élève et, le cas échéant, à son représentant légal, par pli recommandé le jour même de son prononcé ou au plus tard le premier jour ouvrable suivant. Elle peut également être remise en main propre contre signature. En vertu de la loi du 11 juillet 1979, la sanction notifiée à l'élève doit être motivée, sous peine d'être irrégulière. Concrètement, cette obligation légale est respectée si la notification de la décision est accompagnée des motifs écrits, clairs et précis, de fait et de droit qui en constituent le fondement. Les mentions des voies et délais de recours contre les décisions rendues, soit par le chef d'établissement, soit par le conseil de discipline, doivent toujours figurer sur la notification susceptible de faire l'objet d'un recours. A défaut, le délai de forclusion de deux mois à l'expiration duquel les décisions de sanction ne peuvent plus faire l'objet d'un recours n'est plus opposable par l'administration.

##### ***b) Le registre des sanctions***

Chaque établissement tient un registre des sanctions prononcées comportant l'énoncé des faits et des mesures prises à l'égard d'un élève, sans mention de son identité. Ce registre est destiné à donner la cohérence nécessaire aux sanctions prononcées, dans le respect du principe d'individualisation. Il constitue un mode de régulation et favorise les conditions d'une réelle transparence. Il permet au chef d'établissement de faire partager par la communauté éducative une vision de la politique suivie par l'établissement en la matière et constitue ainsi un instrument de pilotage.

##### ***c) Le suivi administratif des sanctions***

Le dossier administratif de l'élève permet d'assurer le suivi des sanctions au plan individuel. Toute sanction disciplinaire constitue une décision individuelle qui doit être versée au dossier administratif de l'élève. Ce dossier peut, à tout moment, être consulté par l'élève ou s'il est mineur par son représentant légal.

Les sanctions d'avertissement, de blâme et la mesure de responsabilisation sont effacées du dossier administratif de l'élève à l'issue de l'année scolaire. Il en est de même pour toute mesure alternative à la sanction si l'élève a respecté l'engagement écrit précisant les conditions de mise en œuvre de ladite mesure. Dans le cas contraire, la sanction initialement envisagée est inscrite au dossier. Les autres sanctions, hormis l'exclusion définitive, sont effacées du dossier administratif de l'élève au bout d'un an à partir de la date à laquelle elle a été prononcée. Le calcul des délais relatifs à l'effacement de la sanction s'effectue de date à date.

Afin d'encourager un dialogue éducatif sur le respect des règles de vie collective, l'élève peut demander au chef d'établissement l'effacement de toute sanction lorsqu'il change d'établissement. Cette possibilité ne s'applique pas, toutefois, à la sanction d'exclusion définitive. Le chef d'établissement se prononcera au vu du comportement de l'élève depuis l'exécution de la sanction dont il demande l'effacement et au regard de ses motivations. Si l'effet éducatif de la sanction n'est pas avéré, son effacement pourra être refusé. Dans tous les cas, les sanctions figurant au dossier administratif de l'élève en sont effacées au terme de ses études dans le second degré.

Il est rappelé que les lois d'amnistie couvrent de leur bénéfice les faits qui auraient pu ou qui ont donné lieu à une procédure disciplinaire, à l'exclusion de ceux constituant des manquements à la probité, aux bonnes mœurs ou à l'honneur, ou ayant donné lieu à une condamnation pénale qui n'a pas été amnistiée. Les lois d'amnistie font obstacle au déclenchement de la procédure disciplinaire pour les faits qui sont couverts par elle, ainsi que, le cas échéant, à l'exécution de la sanction qui a été prononcée pour ces faits. Elles entraînent l'effacement des sanctions prononcées, qui sont regardées comme n'étant pas intervenues. En conséquence, si un élève qui a fait l'objet d'une exclusion définitive d'un établissement sollicite une nouvelle inscription dans ce même établissement ou dans un autre, cette demande ne peut être rejetée au motif de ladite sanction, l'administration n'étant plus autorisée à y faire référence (article L. 133-1 du code pénal).

(...)

## ANNEXE 20 : Circulaire du 10 août 2015

### **Missions des conseillers principaux d'éducation**

Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

En leur qualité de personnels du service public d'éducation, les conseillers principaux d'éducation concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale et de leur faire partager les valeurs de la République. L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE se situe dans le cadre général de la « vie scolaire » qui peut se définir ainsi : **placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel.**

Fondant leur action sur la connaissance de la situation individuelle et collective des élèves, les CPE participent, au plus près des réalités scolaires et sociales de l'établissement, à la définition de la politique éducative portée par le projet d'établissement. Comme tous les membres de la communauté éducative, ils contribuent à expliciter, faire comprendre et accepter les règles de vie et de droit en vigueur au sein de l'établissement.

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

#### **1 - La politique éducative de l'établissement**

##### ***a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement***

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), les CPE prennent part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Par ailleurs, ils conseillent le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative pour organiser les partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations complémentaires de l'école, les acteurs socio-économiques, notamment dans le cadre du projet d'établissement.

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

#### ***b) La contribution à une citoyenneté participative***

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

## **2 - Le suivi des élèves**

#### ***a) Assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif des élèves***

Les CPE sont associés aux différentes équipes pédagogiques des classes dont ils ont la charge. S'ils sont plus particulièrement concernés par les moments hors de la classe, ils sont aussi impliqués dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux.

De par leurs missions spécifiques, les CPE apportent une contribution à la connaissance de l'élève et la font partager. Ils travaillent en étroite collaboration avec les enseignants et les autres personnels, notamment sociaux et de santé, en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, ses résultats, ses conditions de travail, et en recherchant en commun l'origine de difficultés éventuelles pour lui permettre de les surmonter.

Membres du conseil de classe, ils sont associés à l'équipe pédagogique pour procéder à l'évaluation régulière de l'élève et contribuent à établir une transition efficace entre les cycles et les degrés d'enseignement (passage entre l'école et le collège, entre le collège et le lycée et entre le lycée et le post-bac).

En outre, les CPE apportent, avec les enseignants, un appui aux conseillers d'orientation-psychologues. Ils contribuent avec eux à l'accompagnement, au conseil et au suivi des élèves dans l'élaboration de leur projet personnel d'orientation, de leur poursuite d'études ainsi que de leur insertion sociale et professionnelle.

Dans le cadre de l'action éducative de l'établissement, les CPE travaillent avec les personnels sociaux et de santé, les conseillers d'orientation-psychologues et les partenaires extérieurs pour lutter, notamment, contre les risques psychosociaux (notamment les conduites à risques, les signes d'addiction, les troubles anxieux, les situations de stress) l'absentéisme et le décrochage scolaire. Au sein de l'équipe éducative, ils contribuent à la meilleure connaissance possible de l'adolescent et de son environnement familial et social. Ils apportent une contribution spécifique à la prise en charge globale des élèves.

En lien avec l'équipe éducative, les CPE sont chargés de recueillir et communiquer les informations permettant de suivre l'assiduité des élèves et de lutter contre l'absentéisme. Ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves. Ils participent à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation.

Les CPE jouent un rôle essentiel dans les échanges d'informations relatives aux élèves, notamment par l'utilisation des outils et ressources numériques mis à leur disposition.

Par ailleurs, les CPE peuvent se voir confier, avec leur accord, des missions particulières telles que la responsabilité de référent décrochage scolaire, dont la mission est notamment de contribuer à la sécurisation des parcours de formation en permettant aux jeunes, tout au long de leur cursus, de réintégrer la formation initiale, ou encore la participation à des actions de tutorat afin de favoriser la réussite scolaire.

Enfin, ils portent une attention particulière aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

#### ***b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves***

Les CPE entretiennent un dialogue constructif avec les familles des élèves ou leurs représentants légaux et participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire. Ces actions sont menées en lien avec les équipes pédagogiques et notamment les professeurs principaux.

En lien avec les personnels enseignants et d'orientation, ils aident les familles ou les représentants légaux des élèves à l'élaboration et à l'accompagnement du projet personnel de chaque élève.

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

### **3 - L'organisation de la vie scolaire**

#### ***a) Organiser l'espace scolaire et la gestion du temps au sein de l'externat, de la demi-pension et de l'internat***

Les CPE assurent la gestion des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves en organisant leurs conditions d'accueil, leurs mouvements d'entrées et de sorties, ainsi que leurs déplacements et leur circulation au sein de l'établissement y compris dans les zones récréatives, les zones de travail et d'études collectives.

Ils ont auprès des chefs d'établissement un rôle de conseil pour le respect des rythmes de vie et de travail des élèves, en amont de l'élaboration des emplois du temps.

Ils participent, avec le(s) professeur(s) documentaliste(s), et dans le respect des missions de chacun, à la prise en charge des élèves hors du temps de classe pour favoriser les apprentissages, notamment en mettant à leur disposition les espaces et les ressources nécessaires.

Les CPE peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.

#### ***b) Contribuer à la qualité du climat scolaire***

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

#### ***c) L'animation de l'équipe vie scolaire***

Pour exercer leurs missions et participer à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement, les CPE s'appuient sur l'équipe de vie scolaire.

Dans le cadre du volet éducatif du projet d'établissement qu'ils élaborent avec l'ensemble des membres de la communauté scolaire, les CPE précisent les tâches et les emplois du temps de chaque membre de l'équipe de vie scolaire dans un souci de continuité, de cohérence et d'efficacité du service à rendre mais aussi dans le respect des personnes et des règles régissant leurs conditions d'exercice. Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement. Ils peuvent contribuer à leur évaluation.

### **4 - Les obligations de service**

Les obligations de service des CPE et les règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service sont rappelées ci-après.

#### ***a) L'organisation du temps de travail des CPE***

Les obligations de services des CPE sont définies par le décret n° 2000-815 du 25 août 2000 relatif à l'aménagement et à la réduction du temps de travail dans la fonction publique de l'État et par les arrêtés du 4 septembre 2002 pris pour l'application du décret du 25 août 2000 précité.

Elles s'inscrivent dans le cadre de l'horaire annuel de référence de 1 607 heures, ramené à 1 593 heures par la prise en compte de 14 heures annuelles au titre des jours dits de fractionnement des congés. Ce volume horaire se répartit selon un cycle de travail hebdomadaire pendant les 36 semaines de l'année scolaire ainsi que, dans le cadre de leurs missions, durant une semaine après la sortie des élèves, une semaine avant la rentrée des élèves et

un service de « petites vacances » n'excédant pas une semaine ; pendant ces trois semaines, les CPE effectuent des tâches qui entrent dans la définition de leurs missions telles qu'elles sont définies à l'article 4 du décret précité du 12 août 1970.

Durant l'ensemble de ces semaines, la durée hebdomadaire de travail est de 40 heures 40 minutes, dont :

- 35 heures hebdomadaires, inscrites dans leur emploi du temps ;
- 4 heures par semaine, laissées sous leur responsabilité, pour l'organisation de leurs missions ;
- un temps de pause quotidien de 20 minutes non fractionnable pour 6 heures travaillées.

***b) L'accomplissement de missions particulières***

Les CPE peuvent assurer, avec leur accord, en sus de leurs missions statutaires, des missions particulières définies par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et la circulaire n° 2015-058 du 29 avril 2015. Ils perçoivent à ce titre une indemnité pour mission particulière conformément aux dispositions précitées.

***c) Le régime des astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service (NAS)***

S'agissant des règles relatives au régime d'astreintes des CPE logés par nécessité absolue de service, une période d'astreinte s'entend comme une période pendant laquelle l'agent, sans être à la disposition permanente et immédiate de son employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'administration, la durée de cette intervention étant considérée comme un temps de travail effectif. Conformément aux dispositions du décret n° 2002-1146 du 4 septembre 2002 relatif aux astreintes des personnels d'éducation logés par nécessité absolue de service dans les établissements publics d'enseignement du second degré relevant du ministère de l'éducation nationale et de son arrêté d'application, les astreintes peuvent être mises en place pour les besoins du service durant la semaine, la nuit, le samedi, le dimanche ou les jours fériés pour effectuer toutes opérations permettant d'assurer la sécurité des personnes, des installations, des biens mobiliers et immobiliers. Le temps d'intervention durant l'astreinte donne lieu à une majoration des heures travaillées au moyen d'un coefficient multiplicateur de 1,5, soit une heure trente minutes récupérées pour une heure effective d'intervention. Cette récupération s'opère au plus tard dans le trimestre suivant l'accomplissement de cette intervention sous réserve des nécessités du service.

Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
et par délégation,

La directrice générale des ressources humaines,  
Catherine Gaudy

## **ANNEXE 21 : Questionnaire**

*Questionnaire aux CPE de l'Académie de Toulouse*

*Merci de répondre à ce questionnaire, il est essentiel pour l'avancée de ma recherche sur le métier de CPE. Ce questionnaire est anonyme. Répondez spontanément, UNE SEULE FOIS et d'un SEUL JET.*

*Le terme "représentation de votre métier" sous-entend la "conception, l'idée que vous vous faites de votre métier".*

### **VOUS**

1. Sexe:

*Une seule réponse possible.*

H

F

2. Age :

---

**3. Ancienneté dans la fonction avec l'année de stage(en année):**

---

4. Ancienneté sur le poste actuel (en année):

---

**5. Niveau d'étude acquis avant de passer le concours:**

*Une seule réponse possible.*

BAC

BAC + 2/3

BAC +4/5

Doctorat

6. Spécialité d'études poursuivies post bac:

---

**7. Avant de devenir CPE vous étiez (plusieurs réponses possibles):**

*Plusieurs réponses possibles.*

MI/SE

AED

Enseignant

Etudiant

Contractuel

Autre

**8. Votre formation initiale pour passer le concours s'est déroulée?**

*Une seule réponse possible.*

IUFM

CNED

Sans formation

**9a. Vous exercez actuellement dans:**

*Une seule réponse possible.*

- Collège
- LGT
- LP
- Cité scolaire
- Etablissement Eclair

**9b. Vous exercez actuellement dans:**

*Une seule réponse possible.*

- moins de 500 élèves
- de 500 à 1000
- de 1000 à 1500
- > 1500

**9c. Vous exercez actuellement dans:**

*Une seule réponse possible.*

- Etablissement avec 1 CPE
- Etablissement avec 2 CPE
- Etablissement avec 3 CPE
- Etablissement avec 4 CPE
- Etablissement avec + de 4 CPE

**10. Dans quel type d'établissement avez-vous déjà travaillé (y compris l'année de stage):**

*Plusieurs réponses possibles.*

- Collège
- LGT
- LP

**11. Dans combien d'établissement avez-vous déjà travaillé:**

---

**VOUS ET VOTRE REPRÉSENTATION DE VOTRE METIER**

**12. Citez 3 mots qui, selon vous, qualifient un CPE:**

---

**13. Ecrivez ces 3 mots du plus important (1) au moins important (3):**

---

**14. Expliquez votre choix de mots:**

---

**15. Quelles sont les missions d'un CPE:**

---

**16. Pour vous un CPE c'est TOUJOURS ET DANS TOUS LES CAS:**

*Une seule réponse possible par ligne.*

**Certainement oui / Plutôt oui / Plutôt non / Certainement non**

- a. Un médiateur
- b. Un animateur
- c. Quelqu'un qui gère l'absentéisme
- d. Un pilote de service
- e. Quelqu'un à qui on peut se confier
- f. Un père fouettard
- g. Un conseiller
- h. Un médiateur
- i. Quelqu'un qui évalue les élèves
- j. Un adjoint du chef d'établissement
- k. Un exemple de loyauté
- l. Une autorité reconnue
- m. Une personne populaire
- n. Une personne qui défend son territoire
- o. Quelqu'un qui assure le suivi des élèves et les accompagne dans la construction de leur projet personnel
- p. Quelqu'un qui travaille en équipe

**17. Pour vous le MÉTIER DE CPE, c'est....., exprimez votre degré d'accord avec les 2 adjectifs s'opposant sur une même ligne:**

*Une seule réponse possible.*

Puissant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Impuissant
Passif	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Actif
Attrayant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Déplaisant
Fort	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Faible
Mauvais	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Bon
Expéditif	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Approfondi
Futile	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Important
Réfléchi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Impulsif
Angoissant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Sécurisant
Résistant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Fragile
Figé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Dynamique
Agréable	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	Désagréable

**18. Devant ces affirmations estimez votre degré d'accord ou de désaccord:**

*Une seule réponse possible par ligne.*

**Oui tout à fait / Moyennement d'accord / Non en total désaccord**

- 1. Un CPE accompagne les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative
- 2. Un CPE est le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative
- 3. Un CPE intervient en classe à la demande d'un enseignant pour prendre en charge un élève exclu de cours
- 4. Un CPE pilote le service vie scolaire
- 5. Un CPE doit agir dans le cadre des programmes d'éducation au développement durable ainsi qu'à la promotion de la santé et de la citoyenneté (CESC).
- 6. Un CPE reçoit une lettre de mission
- 7. Un CPE est responsable de l'organisation et de l'animation de l'équipe de la vie scolaire



8. Un CPE participe à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement, et en coordonne la mise en œuvre
9. Un CPE fait partie de l'équipe administrative/l'équipe de direction
10. Un CPE est responsable du mouvement des élèves
11. Un CPE impulse et coordonne le volet éducatif du projet d'établissement
12. Un CPE apporte son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement et au parcours de découverte des métiers et des formations
13. Un CPE assure le suivi individuel et collectif des élèves
14. Un CPE fait de la surveillance en l'absence de personnel de vie scolaire
15. Un CPE participe aux évaluations qui rythment le parcours de l'élève et notamment la détermination de la note vie scolaire
16. Un CPE crée des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (site web, journal, expositions, ...)
17. Un CPE doit assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement
18. Un CPE participe au recrutement des AED
19. Un CPE peut assurer à temps partiel les fonctions d'adjoint
20. Un CPE est responsable du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves
21. Un CPE agit en éducateur responsable et selon des principes éthiques
22. Un CPE contribue au soutien à la parentalité
23. Un CPE place les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel
24. Un CPE préside les conseils de classe
25. Un CPE élabore des situations d'apprentissage qui contribuent à la validation de compétences (notamment piliers 6 et 7)
26. Un CPE vote comme son chef d'établissement au CA c'est son devoir de loyauté
27. Un CPE établit des fiches de postes pour assurer le management des personnels éducatifs de son équipe
28. Un CPE valorise la pratique des TICE, et notamment l'usage des espaces numérique de travail (ENT)
29. Un CPE amène son expertise dans le domaine de la politique éducative de l'établissement, notamment en conseil pédagogique
30. Un CPE conseille le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions
31. Un CPE organise les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps

**19. Est-ce que vous souhaitez commentez une ou plusieurs de ces affirmations?**

---

**20. Depuis que vous exercez ce métier la représentation que vous aviez de votre métier s'est-elle transformée?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**21. Si oui qu'est ce qui a changé dans votre représentation de votre métier?**

---

**22. Si oui qu'est ce qui l'a fait se transformer:**

*Tout à fait d'accord/ D'accord /Plutôt d'accord /Plutôt pas d'accord /Pas d'accord/Absolument pas d'accord*

- a. L'expérience / l'ancienneté
- b. Les collègues avec qui je travaille
- c. Le contexte de l'établissement
- d. Au moment d'une mutation dans un autre établissement
- e. Les prescriptions (circulaires, loi d'orientation,...)

- f. Les élèves
- g. Les parents
- h. le chef d'établissement
- autre : \_\_\_\_\_

**23. Si votre représentation n'a pas changé, expliquez pourquoi:**

---

**24. Citez 2 choses qui pour vous sont aujourd'hui primordiales dans votre métier et que vous ne voudriez surtout pas voir disparaître:**

---

**25. Citez 2 choses qui pour vous sont aujourd'hui supprimables dans votre métier et vous voudriez bien voir disparaître:**

---

## **VOUS ET VOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE**

**26. Par rapport au temps que vous consacrez aux différentes tâches proposées estimez le temps que vous souhaiteriez idéalement y consacrer**

(ex: je passe beaucoup de temps sur la gestion des absences et je souhaiterais y consacrer un temps moindre)

***Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé/ Temps idéal souhaité EGAL par rapport au temps passé/ Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé***

- a. gestion des absences, retards
- b. travail d'animation (clubs, FSE, MLD, manifestations festives ou sportives)
- c. être sur le terrain, présence dans la cour, réfectoire, ...
- d. réunion en tout genre
- e. travail d'écoute et de conseil auprès des élèves
- f. répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas de vos missions
- g. activité pédagogique et évaluation (ex: SCCC)
- h. rencontre avec les familles
- i. échange avec les enseignants
- j. conseil auprès de la communauté éducative
- k. échange avec les personnels de santé et sociaux
- l. rencontre avec des services extérieurs
- m. analyse du service, pratique réflexive et mise en projet
- n. gestion de la discipline (réponse aux rapports disciplinaires, mise en retenue,...)
- o. être au bureau
- p. intervention en heure de vie classe
- q. formation et accompagnement des délégués
- r. fonction d'adjoint
- s. rappel de la règle auprès des élèves
- t. concertation/ échange avec les AED

**27. Depuis que vous exercez, votre pratique du métier a-t-elle évolué?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**28. Que faites-vous aujourd'hui que vous ne faisiez pas au préalable?**

---

**29. Dans votre pratique êtes-vous obligé de faire des choses opposées à la représentation que vous vous faites de votre métier?**

- Oui souvent
- Parfois
- Non jamais

**30. Si oui pouvez- vous citer 1 ou 2 exemples?**

---

**31. Dans votre pratique faites-vous des choses conformes à la représentation que vous vous faites de votre métier?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**32. Si oui pouvez-vous citer 1 ou 2 exemples?**

---

### **VOUS, LES TEXTES ET LES AUTRES**

**33. La circulaire de 1982 est-elle encore 30ans plus tard d'actualité?**

- Oui
- Non

**34. Pourquoi?**

---

**35. Connaissez-vous le protocole d'inspection de mai 2010 établi par l'inspection générale?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

**36. Quels en sont les éléments importants?**

---

**37. La représentation que vous vous faites de votre métier est-elle en adéquation avec le protocole?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

**38. Votre pratique au quotidien est-elle en adéquation avec le protocole?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

**39. Avez-vous rédigé un projet de service de vie scolaire?**

- Oui
- Non

**40. Si oui c'est:**

- A votre initiative
- A la demande de votre chef d'établissement

Autre: \_\_\_\_\_

**41. Si c'est à votre initiative quelle en est l'utilité?**

*Tout à fait d'accord/ D'accord /Plutôt d'accord /Plutôt pas d'accord /Pas d'accord/Absolument pas d'accord*

- a. Clarifier mon rôle de CPE aux yeux du chef d'établissement
- b. Clarifier mon rôle de CPE aux yeux des collègues
- c. Donner de la plus-value à mon service
- d. Ça fait partie des missions prescrites
- e. Montrer quelle est la représentation de mon métier
- f. Etablir une ligne de conduite pour les personnes de mon service (AED...)
- g. m'inscrire dans le projet d'établissement

**42. Diriez-vous que votre chef d'établissement vous laisse une marge de liberté dans votre pratique?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**43. Diriez-vous que vous êtes contraint par votre chef d'établissement dans votre pratique?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**44. Diriez-vous que vos partenaires ont la même représentation professionnelle du métier de CPE que vous?**

*Tout à fait d'accord/ D'accord /Plutôt d'accord/Plutôt pas d'accord /Pas d'accord /Absolument pas d'accord*

- a. Le chef d'établissement
- b. Les parents
- c. Les élèves
- d. Les enseignants
- e. Le gestionnaire/intendant
- f. Les agents
- g. L'infirmière
- h. L'assistant(e) social(e)
- i. Le COP

**45. Diriez-vous que les CPE de l'académie de Toulouse ont une représentation professionnelle commune de leur métier (idée partagée par une large majorité) malgré peut être des pratiques différentes?**

- Oui tout à fait
- Un peu
- Non pas du tout

**46. L'idée que vous avez de votre métier a-t-elle été remise en cause?**

- Oui souvent
- Parfois
- Non jamais

**47. Si oui par qui? Plusieurs réponses possibles**

- Le chef d'établissement
- Les parents
- Les nouvelles directives
- Les élèves
- Les enseignants
- Les attentes des uns et des autres

Autre : \_\_\_\_\_

**48. Si votre représentation du métier a été remise en cause quelle a été votre réaction?**

- Je modifie ma conception
- Je m'adapte plus ou moins
- Je reste sur ma position

**49. Diriez-vous que votre contexte d'exercice (population d'élèves, collègues, type d'établissement, relation au chef d'établissement) transforme votre REPRESENTATION de votre métier?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**50. Diriez-vous que votre contexte d'exercice (population d'élèves, collègues, type d'établissement, relation au chef d'établissement) transforme votre PRATIQUE de votre métier?**

- Oui beaucoup
- Un peu
- Non pas du tout

**51. Diriez-vous que votre métier est en train d'évoluer?**

- Oui
- Un peu
- Non

**52. Si oui, quelle forme prend cette évolution?**

---

## **VOUS ET L'AVENIR**

**53. Comment vous sentez vous dans votre métier aujourd'hui?**

*Tout à fait d'accord / D'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas d'accord / Absolument pas d'accord*

- a. En totale adéquation avec ma représentation du métier
- b. Bien
- c. En progression constante
- d. Mal
- e. Utile
- f. En décalage avec ma représentation du métier
- g. Souhaitant exercer un autre métier
- h. Me projetant vers le métier de chef d'établissement
- i. Usé, fatigué
- j. Erreur de casting, je ne suis pas fait pour ce métier
- k. Travaillant avec mes collègues de façon satisfaisante
- l. Voulant changer d'établissement
- m. On attend de moi que j'exerce un métier qui n'est plus celui que j'ai choisi en passant le concours de CPE
- n. Faisant un travail efficace auprès des élèves
- o. En opposition avec les professionnels qui m'entourent

**54. Si c'était à refaire choisiriez-vous ce métier de CPE?**

- Oui
- Non

**55. Cet espace vous est réservé, si vous avez des commentaires, réflexions, précisions, n'hésitez pas.**

---

## ANNEXE 22 : Dictionnaire de codage

### **Caractérisation du corpus**

sex_h	homme
sex_f	femme
age_35	âge <35 ans
age_45	âge entre 36-45 ans
age_60	âge >46 ans
anc_10	ancienneté dans la fonction <10 ans
anc_20	ancienneté dans la fonction de 11-20 ans
anc_40	ancienneté dans la fonction >21ans
ancp_3	ancienneté sur le poste <3 ans
ancp_9	ancienneté sur le poste de 3-9 ans
ancp_20	ancienneté sur le poste >10 ans
bac_3	BAC +2/3
bac_5	BAC +4/5, et doctorat
spe_shs	diplômé de sciences humaines et sociales
spe_deg	diplômé de droit, économie, gestion
spe_all	diplômé de arts, lettres, langues
spe_sts	diplômé de sciences, technologies, santé, autre (restauration, transport, STAPS)
post_1	parcours linéaire Education nationale (MI/SE, AED, contractuel CPE)
post_2	parcours diversifié Education nationale/ autre (enseignant et hors Education nationale)
form_1	formation pour le concours en IUFM
form_2	formation pour le concours par le CNED
form_3	sans formation
etab_col	exerce en collège
etab_lyc	exerce en LGT/LP/cité scolaire
nielev_1	établissement avec un effectif <500 élèves
nielev_2	établissement avec un effectif entre 500-1000 élèves
nielev_3	établissement avec un effectif >1000 élèves
nicpe_1	exerce dans un établissement avec 1 CPE
nicpe_2	exerce dans un établissement >2 CPE
expe_1	a travaillé dans 1 seul type établissement
expe_2	a travaillé dans collège et lycée
nietab_1	a déjà travaillé dans <5 établissements différents
nietab_2	a déjà travaillé dans >6 établissements différents

### **CPE c'est toujours... (TIC)**

tmed_1	médiateur oui	<i>1=certainement oui (1) et plutôt oui (2)</i>
tmed_4	médiateur non	<i>4= plutôt non (3) et certainement non (4)</i>
tanim_1	animateur oui	
tanim_4	animateur non	
tabs_1	gestion absence oui	
tabs_4	gestion absence non	
tpil_1	pilote de service oui	
tpil_4	pilote service non	
tconf_1	confident oui	
tconf_4	confident non	
tfouet_1	père fouettard oui	
tfouet_4	père fouettard non	
tcons_1	conseiller oui	
tcons_4	conseiller non	
teduc_1	éducateur valeur citoyenneté oui	
teduc_4	éducateur valeur citoyenneté non	
teval_1	évalue les élèves oui	
teval_4	évalue les élèves non	
tadj_1	adjoint oui	
tadj_4	adjoint non	
tloy_1	exemple de loyauté oui	
tloy_4	exemple de loyauté non	

taut_1	autorité reconnue oui
taut_4	autorité reconnue non
tpop_1	personne populaire oui
tpop_4	personne populaire non
tter_1	personne qui défend son territoire oui
tter_4	personne qui défend son territoire non
tsuiv_1	suiwi et projet élève oui
tsuiv_4	suiwi et projet élève non
tequip_1	travail en équipe oui
tequip_4	travail en équipe non

### Différenciateur sémantique, l'attitude face au métier

pu_1	puissance favorables (1-2)
pu_2	puissance mitigés (3-4)
pu_3	puissance opposés (5-6) <i>vers impuissance</i>
act_1	actif favorable (5-6)
act_2	actif mitigés (3-4)
act_3	actif opposés (1-2) <i>vers passif</i>
att_1	attrayant favorables (1-2)
att_2	attrayant mitigés (3-4)
att_3	attrayant opposés (5-6) <i>vers déplaisant</i>
for_1	fort favorables (1-2)
for_2	fort mitigés (3-4)
for_3	fort opposés (5-6) <i>vers faible</i>
bon_1	bon favorables (5-6)
bon_2	bon mitigés (3-4)
bon_3	bon opposés (1-2) <i>vers mauvais</i>
app_1	approfondi favorables (5-6)
app_2	approfondi mitigés (3-4)
app_3	approfondi opposés (1-2) <i>vers expéditif</i>
imp_1	important favorables (5-6)
imp_2	important mitigés (3-4)
imp_3	important opposés (1-2) <i>vers futile</i>
ref_1	réfléchi favorables (1-2)
ref_2	réfléchi mitigés (3-4)
ref_3	réfléchi opposés (5-6) <i>vers impulsif</i>
sec_1	sécurisant favorables (5-6)
sec_2	sécurisant mitigés (3-4)
sec_3	sécurisant opposés (1-2) <i>vers angoissant</i>
res_1	résistant favorables (1-2)
res_2	résistant mitigés (3-4)
res_3	résistant opposés (5-6) <i>vers fragile</i>
dyn_1	dynamique favorables (5-6)
dyn_2	dynamique mitigés (3-4)
dyn_3	dynamique opposés (1-2) <i>vers figé</i>
agr_1	agréable favorable (1-2)
agr_2	agréable mitigés (3-4)
agr_3	agréable opposés (5-6) <i>vers désagréable</i>

### La représentation de la tâche en lien avec la prescription

afcit_1	formation citoyenneté élèves tout à fait
afcit_2	formation citoyenneté élèves moyennement
afcit_3	formation citoyenneté élèves désaccord
afcons_1	conseiller technique tout à fait
afcons_2	conseiller technique moyennement
afcons_3	conseiller technique désaccord
afexc_1	intervient en classe si exclusion tout à fait
afexc_2	intervient en classe si exclusion moyennement
afexc_3	intervient en classe si exclusion désaccord

1= oui tout à fait  
2 = moyennement d'accord  
3 = non en total désaccord

afpil_1	pilote VS tout à fait
afpil_2	pilote VS moyennement
afpil_3	pilote VS désaccord
afcesc_1	agit dans cadre CESC tout à fait
afcesc_2	agit dans cadre CESC moyennement
afcesc_3	agit dans cadre CESC désaccord
aflet_1	reçoit lettre de mission tout à fait
aflet_2	reçoit lettre de mission moyennement
aflet_3	reçoit lettre de mission désaccord
aforgvs_1	responsable organisation et animation VS tout à fait
aforgvs_2	responsable organisation et animation VS moyennement
afpint_1	élabore projet internat tout à fait
afpint_2	élabore projet internat moyennement
afeqdir_1	fait partie équipe direction tout à fait
afeqdir_2	fait partie équipe direction moyennement
afeqdir_3	fait partie équipe direction désaccord
afmouv_1	responsable mouvement des élèves tout à fait
afmouv_2	responsable mouvement des élèves moyennement
afmouv_3	responsable mouvement des élèves désaccord
afveduc_1	impulse volet éducatif du projet d'établissement tout à fait
afveduc_2	impulse volet éducatif du projet d'établissement moyennement
efveduc_3	impulse volet éducatif du projet d'établissement désaccord
afpdmf_1	participe polit orientation et PDMF tout à fait
afpdmf_2	participe polit orientation et PDMF moyennement
afpdmf_3	participe polit orientation et PDMF désaccord
afsouv_1	suivi individuel et collectif des élèves tout à fait
afsouv_2	suivi individuel et collectif des élèves moyennement
afsouv_3	surveillance si absence AED tout à fait
afsouv_2	surveillance si absence AED moyennement
afsouv_3	surveillance si absence AED désaccord
afeval_1	participe évaluation et NVS tout à fait
afeval_2	participe évaluation et NVS moyennement
afeval_3	participe évaluation et NVS désaccord
afapp_1	activités pour apprentissage tout à fait
afapp_2	activités pour apprentissage moyennement
afapp_3	activités pour apprentissage désaccord
afri_1	respect RI tout à fait
afri_2	respect RI moyennement
afraed_1	recrute AED tout à fait
afraed_2	recrute AED moyennement
afadj_1	assure fonction adjoint tout à fait
afadj_2	assure fonction adjoint moyennement
afadj_3	assure fonction adjoint désaccord
afreni_1	contrôle effectif et assiduité tout à fait
afreni_2	contrôle effectif et assiduité moyennement
afreni_3	contrôle effectif et assiduité désaccord
afeduc_1	éducateur responsable et principes éthiques tout à fait
afeduc_2	éducateur responsable et principes éthiques moyennement
afpar_1	soutien parentalité tout à fait
afpar_2	soutien parentalité moyennement
afpar_3	soutien parentalité désaccord
af82_1	place « ado... » circulaire 1982 tout à fait
af82_2	place « ado... » circulaire 1982 moyennement
afclas_1	préside conseil de classe tout à fait
afclas_2	préside conseil de classe moyennement
afclas_3	préside conseil de classe désaccord
afscce_1	valide compétences 6 et 7 tout à fait
afscce_2	valide compétences 6 et 7 moyennement
afscce_3	valide compétences 6 et 7 désaccord
afca_1	vote loyauté CA tout à fait
afca_2	vote loyauté CA moyennement



afca_3	vote loyauté CA désaccord
afman_1	management AED tout à fait
afman_2	management AED moyennement
afman_3	management AED désaccord
aftice_1	valorise TICE et ENT
aftice_2	valorise TICE et ENT
aftice_3	valorise TICE et ENT
afexcp_1	expertise politique éducative et conseil pédagogique tout à fait
afexcp_2	expertise politique éducative et conseil pédagogique moyennement
afexcp_3	expertise politique éducative et conseil pédagogique désaccord
afconsri_1	conseille sur punition tout à fait
afconsri_2	conseille sur punition moyennement
afconsri_3	conseille sur punition désaccord
afviel_1	organise condition de vie des élèves tout à fait
afviel_2	organise condition de vie des élèves moyennement
afviel_3	organise condition de vie des élèves désaccord

### Transformation de la représentation (RP)

rprtrans_1	transformation RP oui	1 = oui
rprtrans_2	transformation RP un peu	2 = mitigé
rprtrans_3	transformation RP non	3 = non
trexp_1	transformation à cause de expérience oui	
trexp_2	transformation à cause de expérience mitigé	
trexp_3	transformation à cause de expérience non	
trcol_1	transformation à cause de collègues oui	
trcol_2	transformation à cause de collègues mitigé	
trcol_3	transformation à cause de collègues non	
trcont_1	transformation à cause de contexte oui	
trcont_2	transformation à cause de contexte mitigé	
trcont_3	transformation à cause de contexte non	
trmut_1	transformation à cause de mutation oui	
trmut_2	transformation à cause de mutation mitigé	
trmut_3	transformation à cause de mutation non	
trtext_1	transformation à cause de textes oui	
trtext_2	transformation à cause de textes mitigé	
trtext_3	transformation à cause de textes non	
trelev_1	transformation à cause de élèves oui	
trelev_2	transformation à cause de élèves mitigé	
trelev_3	transformation à cause de élèves non	
trpar_1	transformation à cause de parents oui	
trpar_2	transformation à cause de parents mitigé	
trpar_3	transformation à cause de parents non	
trchef_1	transformation à cause de chef d'établissement oui	
trchef_2	transformation à cause de chef d'établissement mitigé	
trchef_3	transformation à cause de chef d'établissement non	

### La représentation de la tâche, un métier idéal

idabs_1	gestion absence temps idéal sup	1 = temps souhaité idéalement supérieur
idabs_2	gestion absence temps idéal égal	2 = temps souhaité idéalement égal
idabs_3	gestion absence temps idéal moindre	3 = temps souhaité idéalement moindre
idanim_1	animation temps idéal sup	
idanim_2	animation temps idéal égal	
idanim_3	animation temps idéal moindre	
idter_1	terrain temps idéal sup	
idter_2	terrain temps idéal égal	
idter_3	terrain temps idéal moindre	
idreu_1	réunions temps idéal sup	
idreu_2	réunions temps idéal égal	
idreu_3	réunions temps idéal moindre	
idecout_1	écoute auprès élèves temps idéal sup	
idecout_2	écoute auprès élèves temps idéal égal	

idecout_3	écoute auprès élèves temps idéal moindre
idsol_1	sollicitations hors missions temps idéal sup
idsol_2	sollicitations hors missions temps idéal égal
idsol_3	sollicitations hors missions temps idéal moindre
ideval_1	pédagogie, évaluations temps idéal sup
ideval_2	pédagogie, évaluations temps idéal égal
ideval_3	pédagogie, évaluations temps idéal moindre
idfam_1	rencontre familles temps idéal sup
idfam_2	rencontre familles temps idéal égal
idfam_3	rencontre familles temps idéal moindre
idprof_1	échange avec profs temps idéal sup
idprof_2	échange avec profs temps idéal égal
idprof_3	échange avec profs temps idéal moindre
idcons_1	conseil auprès de la communauté temps idéal sup
idcons_2	conseil auprès de la communauté temps idéal égal
idcons_3	conseil auprès de la communauté temps idéal moindre
idpss_1	échange AS et infirmière temps idéal sup
idpss_2	échange AS et infirmière temps idéal égal
idpss_3	échange AS et infirmière temps idéal moindre
idext_1	rencontre services extérieur temps idéal sup
idext_2	rencontre services extérieur temps idéal égal
idext_3	rencontre services extérieur temps idéal moindre
idanal_1	analyse et projet temps idéal sup
idanal_2	analyse et projet temps idéal égal
idanal_3	analyse et projet temps idéal moindre
iddisc_1	gestion discipline temps idéal sup
iddisc_2	gestion discipline temps idéal égal
iddisc_3	gestion discipline temps idéal moindre
idbur_1	être au bureau temps idéal sup
idbur_2	être au bureau temps idéal égal
idbur_3	être au bureau temps idéal moindre
idhvc_1	intervention en heure vie classe temps idéal sup
idhvc_2	intervention en heure vie classe temps idéal égal
idhvc_3	intervention en heure vie classe temps idéal moindre
iddel_1	formation délégués temps idéal sup
iddel_2	formation délégués temps idéal égal
iddel_3	formation délégués tps idéal moindre
idadj_1	fonction d'adjoint temps idéal sup
idadj_2	fonction d'adjoint temps idéal égal
idadj_3	fonction d'adjoint temps idéal moindre
idri_1	rappel RI temps idéal sup
idri_2	rappel RI temps idéal égal
idri_3	rappel RI temps idéal moindre
idaed_1	concertation avec AED temps idéal sup
idaed_2	concertation avec AED temps idéal égal
idaed_3	concertation avec AED temps idéal moindre

### Entre pratiques et contraintes

pratev_1	évolution pratique oui beaucoup	1 = oui
pratev_2	évolution pratique un peu	2 = mitigé
pratev_3	évolution pratique non pas du tout	3 = non
pratop_1	pratique opposée RP oui souvent	
pratop_2	pratique opposée RP parfois	
pratop_3	pratique opposée RP non jamais	
pratco_1	pratique conforme RP oui beaucoup	
pratco_2	pratique conforme RP un peu	
pratco_3	pratique conforme RP non pas du tout	

### Le CPE et les textes

cir82_1	circulaire 1982 toujours d'actualité oui
cir82_2	circulaire 1982 toujours d'actualité non

p2010_1	connait le protocole oui tout à fait	1= oui tout à fait
p2010_2	connait le protocole un peu	2 = mitigé, un peu
p2010_3	connait le protocole non pas du tout	3 = non pas du tout
rp2010_1	RP adéquation protocole oui tout à fait	
rp2010_2	RP adéquation protocole un peu	
rp2010_3	RP adéquation protocole non pas du tout	
prat2010_1	pratique adéquation protocole oui tout à fait	
prat2010_2	pratique adéquation protocole un peu	
prat2010_3	pratique adéquation protocole non pas du tout	

### Le projet de service (PVS)

pvs_1	rédaction PVS oui	
pvs_2	rédaction PVS non	
pvs_init	PVS à votre initiative	
pvs_chef	PVS à la demande du chef d'établissement	
pvs_autre	autre raison PVS	
pvschef_1	PVS pour chef d'établissement d'accord	1=tout à fait d'accord et accord
pvschef_2	PVS pour chef d'établissement moyennement d'accord	2=plutôt d'accord et plutôt désaccord
pvschef_3	PVS pour chef d'établissement désaccord	3=pas d'accord et absolument pas
pvscol_1	PVS pour collègues d'accord	
pvscol_2	PVS pour collègues moyennement d'accord	
pvscol_3	PVS pour collègues désaccord	
pvsvs_1	PVS plus-value VS d'accord	
pvsvs_2	PVS plus-value VS moyennement d'accord	
pvsvs_3	PVS plus-value VS désaccord	
pvstext_1	PVS missions d'accord	
pvstext_2	PVS missions moyennement d'accord	
pvstext_3	PVS missions désaccord	
pvsrp_1	PVS pour montrer RP d'accord	
pvsrp_2	PVS pour montrer RP moyennement d'accord	
pvsrp_3	PVS pour montrer RP vs désaccord	
pvsaed_1	PVS pour conduite AED d'accord	
pvsaed_2	PVS pour conduite AED moyennement d'accord	
pvsaed_3	PVS pour conduite AED désaccord	
pvspe_1	PVS inscription projet d'établissement d'accord	
pvspe_2	PVS inscription projet d'établissement moyennement d'accord	
pvspe_3	PVS inscription projet d'établissement désaccord	

### La représentation d'autrui

cheplib_1	liberté chef d'établissement oui beaucoup	1= oui
cheplib_2	liberté chef d'établissement un peu	2 = mitigé
cheplib_3	liberté chef d'établissement non pas du tout	3 = non
chefco_1	contrainte chef d'établissement oui beaucoup	
chefco_2	contrainte chef d'établissement un peu	
chefco_3	contrainte chef d'établissement non pas du tout	
rpchef_1	RP chef d'établissement identique d'accord	1=tt à fait d'accord et accord
rpchef_2	RP chef d'établissement t identique moyennement	2=plutôt d'accord et plutôt désaccord
rpchef_3	RP chef d'établissement identique désaccord	3=pas d'accord et absolument pas
rppar_1	RP parents identique d'accord	
rppar_2	RP parents identique moyennement	
rppar_3	RP parents identique désaccord	
rpelev_1	RP élèves identique d'accord	
rpelev_2	RP élèves identique moyennement	
rpelev_3	RP élèves identique désaccord	
rpprof_1	RP prof identique d'accord	
rpprof_2	RP prof identique moyennement	
rpprof_3	RP prof identique désaccord	
rpgest_1	RP gestionnaire identique d'accord	
rpgest_2	RP gestionnaire identique moyennement	
rpgest_3	RP gestionnaire identique désaccord	

rpag_1	RP agents identique d'accord	
rpag_2	RP agents identique moyennement	
rpag_3	RP agents identique désaccord	
rpide_1	RP infirmière identique d'accord	
rpide_2	RP infirmière identique moyennement	
rpide_3	RP infirmière identique désaccord	
rpas_1	RP AS identique d'accord	
rpas_2	RP AS identique moyennement	
rpcop_1	RP COP identique d'accord	
rpcop_2	RP COP identique moyennement	
rpcop_3	RP COP identique désaccord	
rpcpe_1	RP CPE Toulouse oui tout à fait	1= oui
rpcpe_2	RP CPE Toulouse un peu	2 = mitigé
rpcpe_3	RP CPE Toulouse non pas du tout	3 = non

#### Entre représentations et contraintes

rpcause_1	RP remise en cause oui souvent	1= oui
rpcause_2	RP remise en cause parfois	2 = mitigé
rpcause_3	RP remise en cause non jamais	3 = non
rpcont_1	contexte transforme RP oui beaucoup	
rpcont_2	contexte transforme RP un peu	
rpcont_3	contexte transforme RP non pas du tout	
prcont_1	contexte transforme pratique oui beaucoup	
prcont_2	contexte transforme pratique un peu	
prcont_3	contexte transforme pratique non pas du tout	
evolcpe_1	évolution métier oui	
evolcpe_2	évolution métier un peu	
evolcpe_3	évolution métier non	

#### La représentation de soi

soiadequa_1	en adéquation avec RP métier d'accord	1=tt à fait d'accord et accord
soiadequa_2	en adéquation avec RP métier moyennement	2=plutôt d'accord et plutôt désaccord
soiadequa_3	en adéquation avec RP métier désaccord	3=pas d'accord et absolument pas
soibien_1	bien d'accord	
soibien_2	bien moyennement	
soibien_3	bien désaccord	
soiprogres_1	en progression d'accord	
soiprogres_2	en progression moyennement	
soiprogres_3	en progression désaccord	
soimal_1	mal d'accord	
soimal_2	mal moyennement	
soimal_3	mal désaccord	
soiutile_1	utile d'accord	
soiutile_2	utile moyennement	
soiutile_3	utile désaccord	
soidecal_1	décalage RP d'accord	
soidecal_2	décalage RP moyennement	
soidecal_3	décalage RP désaccord	
soireconv_1	reconversion d'accord	
soireconv_2	reconversion moyennement	
soireconv_3	reconversion désaccord	
soichef_1	devenir chef établissement d'accord	
soichef_2	devenir chef établissement moyennement	
soichef_3	devenir chef établissement désaccord	
soifatig_1	fatigué d'accord	
soifatig_2	fatigué moyennement	
soifatig_3	fatigué désaccord	
soierreur_1	erreur de casting d'accord	
soierreur_2	erreur de casting moyennement	
soierreur_3	erreur de casting désaccord	
soiwcoll_1	travail satisfaisant avec collègues d'accord	

soiwcoll_2	travail satisfaisant avec collègues moyennement
soiwcoll_3	travail satisfaisant avec collègues désaccord
soimut_1	souhaitant mutation d'accord
soimut_2	souhaitant mutation moyennement
soimut_3	souhaitant mutation désaccord
soiattent_1	attente différente concours d'accord
soiattent_2	attente différente concours moyennement
soiattent_3	attente différente concours désaccord
soiwelev_1	travail satisfaisant avec élèves d'accord
soiwelev_2	travail satisfaisant avec élèves moyennement
soiwelev_3	travail satisfaisant avec élèves désaccord
soioppos_1	en opposition avec professionnels d'accord
soioppos_2	en opposition avec professionnels moyennement
soioppos_3	en opposition avec professionnels désaccord
choixcpe_1	à refaire choix CPE oui
choixcpe_2	à refaire choix CPE non

### Création de variables à partir des différentes analyses

evoc_1	case 1 (conseiller, écoute)	mot donné en rang 1
evoc_2	case 2 (organisateur, autorité, disponibilité, médiateur, réactif)	mot donné en rang 1
evoc_3	case 3 (adaptabilité, bienveillance, éducateur)	mot donné en rang 1
evoc_4	case 4 (communication, équipe, polyvalence)	mot donné en rang 1

### 1ère CHD exploratoire

clas_prat	classe 3 de prises de positions « pratico-frustrés »
clas_apais	classe 2 de prises de positions « statiques apaisés »
clas_ego	classe 4 de prises de positions « égo-mitigés »
clas_bav	classe 5 de prises de positions « bavards »
clas_proto	classe 1 de prises de positions « protocolaires »

### 2ème CHD 3 classes d'attitude

clasatt_mit	classes 1 d'attitude mitigée
clasatt_pos	classes 2 d'attitude positive
clasatt_neg	classes 3 d'attitude négative

### 3ème CHD 3 classes de pratique

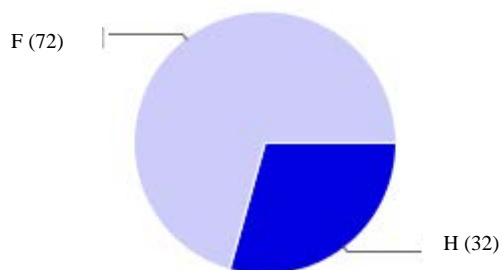
3clas_rel	classe de pratique 1 « relationnel rêvé »
3clas_presc	classe de pratique 2 « prescription assumée »
3clas_admi	classes de pratique 3 « administration idéalisée »

### 4ème CHD 6 classes de pratique

6clas_rel	classe de pratique 3 « métier idéal vers plus de relationnel »
6clas_mit	classe de pratique 4 « pratique mitigée »
6clas_ref	classe de pratique 5 « métier en réflexion »
6clas_mal	classe de pratique 6 « de la contrainte au malaise »
6clas_admi	classe de pratique 1 « métier idéal vers moins de relationnel »
6clas_adeq	classe de pratique 2 « adéquation entre métier idéal et métier réel »

## ANNEXE 23 : Caractérisation du corpus (n=104)

### 1. Sexe:



H	32	30 %
F	72	70 %

### 2. Age:

<35 ans=15 sujets

36-45 ans=53 sujets

>46 ans=36 sujets

### 3. Ancienneté dans la fonction avec l'année de stage(en année):

<10 ans=34 sujets

11-20 ans= 50 sujets

>21 ans=20 sujets

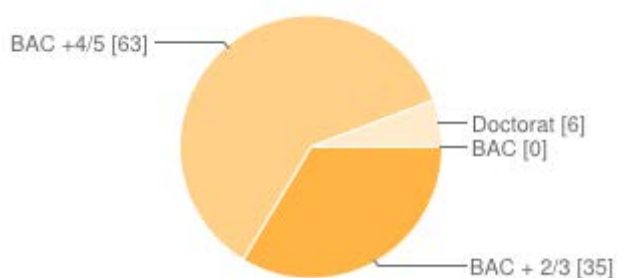
### 4. Ancienneté sur le poste actuel (en année):

<3 ans=52 sujets

3-9 ans=29 sujets

>10 ans= 23sujets

### 5. Niveau d'étude acquis avant de passer le concours:



BAC	0	0 %
BAC + 2/3	35	34 %
BAC +4/5	63	61 %
Doctorat	6	6 %

### 6. Spécialité d'études poursuivies post bac:

SHS= 57 (Sciences humains et sociales)

DEG= 12 (Droit, économie, gestion)

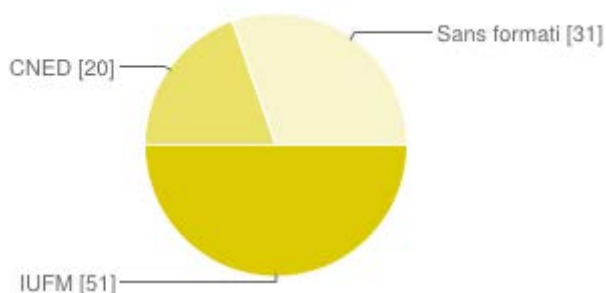
ALL= 25 ((Arts, lettres, langues)

STS= 9 (Sciences, technologies, santé, autre)

**7. Avant de devenir CPE vous étiez (plusieurs réponses possibles):**

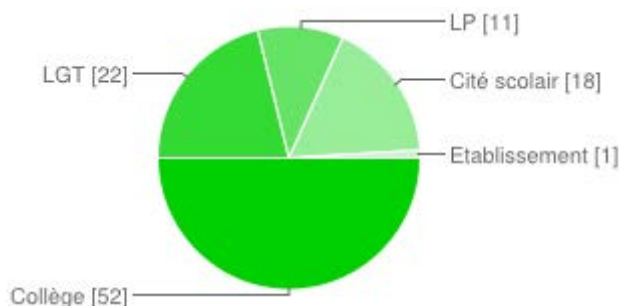
MI/SE	<b>64</b>	37 %
AED	<b>11</b>	6 %
Enseignant	<b>5</b>	3 %
Etudiant	<b>31</b>	18 %
Contractuel	<b>28</b>	16 %
Autre	<b>35</b>	20 %

**8. Votre formation initiale pour passer le concours s'est déroulée?**



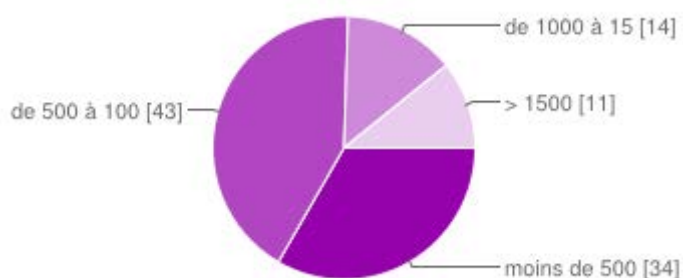
IUFM	<b>51</b>	50 %
CNED	<b>20</b>	20 %
Sans formation	<b>31</b>	30 %

**9a. Vous exercez actuellement dans:**



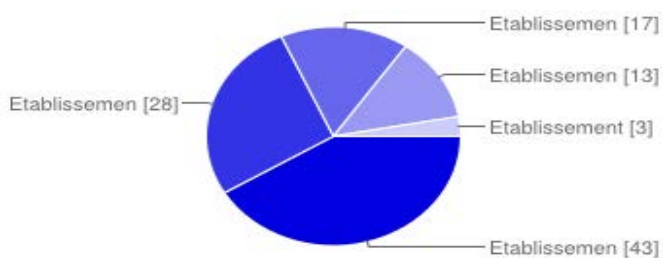
Collège	<b>52</b>	50 %
LGT	<b>22</b>	21 %
LP	<b>11</b>	11 %
Cité scolaire	<b>18</b>	17 %
Etablissement Eclair	<b>1</b>	1 %

**9b. Vous exercez actuellement dans:**



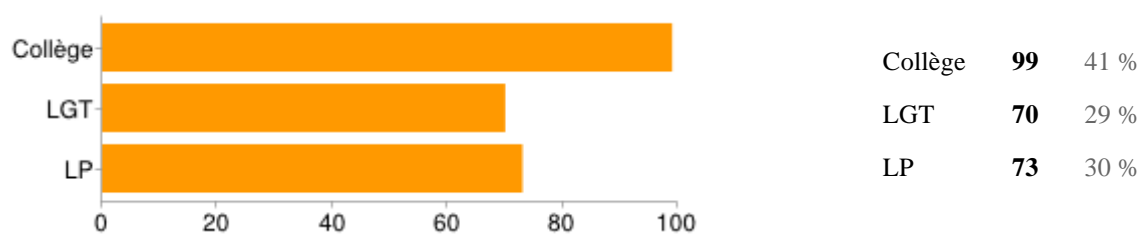
moins de 500 élèves	<b>34</b>	33 %
de 500 à 1000	<b>43</b>	42 %
de 1000 à 1500	<b>14</b>	14 %
> 1500	<b>11</b>	11 %

**9c. Vous exercez actuellement dans:**



Etablissement avec 1 CPE	<b>43</b>	41 %
Etablissement avec 2 CPE	<b>28</b>	27 %
Etablissement avec 3 CPE	<b>17</b>	16 %
Etablissement avec 4 CPE	<b>13</b>	13 %
Etablissement avec + de 4 CPE	<b>3</b>	3 %

**10. Dans quel type d'établissement avez-vous déjà travaillé (y compris l'année de stage):**



**11. Dans combien d'établissement avez-vous déjà travaillé:**

<5 établissements=69

>6 établissements=35



## ANNEXE 24 : Un CPE c'est toujours... (TIC)

### **16. Pour vous un CPE c'est TOUJOURS ET DANS TOUS LES CAS:**

#### **a. Un médiateur**

Certainement oui	<b>74</b>	70 %
Plutôt oui	<b>31</b>	30 %
Plutôt non	<b>0</b>	0 %
Certainement non	<b>0</b>	0 %

#### **b. Un animateur**

Certainement oui	<b>19</b>	18 %
Plutôt oui	<b>61</b>	58 %
Plutôt non	<b>21</b>	20 %
Certainement non	<b>4</b>	4 %

#### **c. Quelqu'un qui gère l'absentéisme**

Certainement oui	<b>67</b>	64 %
Plutôt oui	<b>31</b>	30 %
Plutôt non	<b>3</b>	3 %
Certainement non	<b>3</b>	3 %

#### **d. Un pilote de service**

Certainement oui	<b>78</b>	76 %
Plutôt oui	<b>21</b>	20 %
Plutôt non	<b>3</b>	3 %
Certainement non	<b>1</b>	1 %

#### **e. Quelqu'un à qui on peut se confier**

Certainement oui	<b>55</b>	53 %
Plutôt oui	<b>44</b>	43 %
Plutôt non	<b>4</b>	4 %
Certainement non	<b>0</b>	0 %

#### **f. Un père fouettard**

Certainement oui	<b>3</b>	3 %
Plutôt oui	<b>19</b>	19 %
Plutôt non	<b>23</b>	23 %
Certainement non	<b>57</b>	56 %

#### **g. Un conseiller**

Certainement oui	<b>80</b>	77 %
Plutôt oui	<b>23</b>	22 %

Plutôt non	<b>1</b>	1 %
Certainement non	<b>0</b>	0 %

**h. Un éducateur (valeurs, citoyenneté,..)**

Certainement oui	<b>88</b>	84 %
Plutôt oui	<b>16</b>	15 %
Plutôt non	<b>1</b>	1 %
Certainement non	<b>0</b>	0 %

**i. Quelqu'un qui évalue les élèves**

Certainement oui	<b>5</b>	5 %
Plutôt oui	<b>46</b>	44 %
Plutôt non	<b>39</b>	38 %
Certainement non	<b>14</b>	13 %

**j. Un adjoint du chef d'établissement**

Certainement oui	<b>7</b>	7 %
Plutôt oui	<b>43</b>	41 %
Plutôt non	<b>29</b>	28 %
Certainement non	<b>25</b>	24 %

**k. Un exemple de loyauté**

Certainement oui	<b>31</b>	30 %
Plutôt oui	<b>61</b>	58 %
Plutôt non	<b>7</b>	7 %
Certainement non	<b>6</b>	6 %

**l. Une autorité reconnue**

Certainement oui	<b>48</b>	46 %
Plutôt oui	<b>53</b>	51 %
Plutôt non	<b>3</b>	3 %
Certainement non	<b>0</b>	0 %

**m. Une personne populaire**

Certainement oui	<b>4</b>	4 %
Plutôt oui	<b>35</b>	34 %
Plutôt non	<b>48</b>	47 %
Certainement non	<b>15</b>	15 %

**n. Une personne qui défend son territoire**

Certainement oui	<b>11</b>	10 %
Plutôt oui	<b>34</b>	32 %
Plutôt non	<b>32</b>	30 %

Certainement non **28** 27 %

**o. Quelqu'un qui assure le suivi des élèves et les accompagne dans la construction de leur projet personnel**

Certainement oui **77** 74 %

Plutôt oui **25** 24 %

Plutôt non **1** 1 %

Certainement non **1** 1 %

**p. Quelqu'un qui travaille en équipe**

Certainement oui **91** 88 %

Plutôt oui **12** 12 %

Plutôt non **1** 1 %

Certainement non **0** 0 %

## ANNEXE 25 : Différenciateur sémantique, l'attitude face au métier

17 . Pour vous le MÉTIER DE CPE, c'est....., exprimez votre degré d'accord avec les 2 adjectifs s'opposant sur une même ligne:

### Puissant-impuissant (composante puissance)<sup>162</sup>

1	<b>9</b>	9 %
2	<b>27</b>	26 %
3	<b>55</b>	53 %
4	<b>9</b>	9 %
5	<b>1</b>	1 %
6	<b>3</b>	3 %

### Passif-actif (composante activité)

1	<b>0</b>	0 %
2	<b>3</b>	3 %
3	<b>1</b>	1 %
4	<b>0</b>	0 %
5	<b>22</b>	21 %
6	<b>77</b>	75 %

### Attrayant-déplaisant (composante évaluation)

1	<b>35</b>	33 %
2	<b>37</b>	35 %
3	<b>21</b>	20 %
4	<b>7</b>	7 %
5	<b>4</b>	4 %
6	<b>1</b>	1 %

### Fort-faible (composante puissance)

1	<b>23</b>	22 %
2	<b>44</b>	42 %
3	<b>28</b>	27 %
4	<b>7</b>	7 %
5	<b>2</b>	2 %
6	<b>0</b>	0 %

### Mauvais-bon (composante évaluation)

1	<b>1</b>	1 %
2	<b>1</b>	1 %

---

<sup>162</sup> Paire d'adjectifs antinomiques : il faut lire réponse 1= puissant, réponse 6= impuissant

3	<b>6</b>	6 %
4	<b>20</b>	19 %
5	<b>48</b>	47 %
6	<b>27</b>	26 %

Expéditif-approfondi (composante activité)

1	<b>1</b>	1 %
2	<b>2</b>	2 %
3	<b>13</b>	13 %
4	<b>26</b>	25 %
5	<b>35</b>	34 %
6	<b>26</b>	25 %

Futile-important (composante puissance)

1	<b>1</b>	1 %
2	<b>1</b>	1 %
3	<b>2</b>	2 %
4	<b>8</b>	8 %
5	<b>34</b>	33 %
6	<b>58</b>	56 %

Réfléchi-impulsif (composante activité)

1	<b>39</b>	37 %
2	<b>41</b>	39 %
3	<b>18</b>	17 %
4	<b>6</b>	6 %
5	<b>1</b>	1 %
6	<b>0</b>	0 %

Angoissant-sécurisant (composante évaluation)

1	<b>2</b>	2 %
2	<b>7</b>	7 %
3	<b>23</b>	22 %
4	<b>26</b>	25 %
5	<b>26</b>	25 %
6	<b>20</b>	19 %

Résistant-fragile (composante puissance)

1	<b>31</b>	30 %
2	<b>42</b>	41 %
3	<b>22</b>	21 %
4	<b>5</b>	5 %

5 **2** 2 %

6 **1** 1 %

Figé-dynamique (composante activité)

1 **0** 0 %

2 **0** 0 %

3 **2** 2 %

4 **4** 4 %

5 **39** 38 %

6 **59** 57 %

Agréable-désagréable (composante évaluation)

1 **21** 20 %

2 **44** 42 %

3 **32** 30 %

4 **6** 6 %

5 **2** 2 %

6 **0** 0 %

## ANNEXE 26 La représentation de la tâche en lien avec la prescription

**18. Devant ces affirmations estimez votre degré d'accord ou de désaccord:**

**1. Un CPE accompagne les élèves dans leur formation à une citoyenneté participative**

Oui tout à fait	<b>85</b>	81 %
Moyennement d'accord	<b>18</b>	17 %
Non en total désaccord	<b>2</b>	2 %

**2. Un CPE est le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative**

Oui tout à fait	<b>74</b>	71 %
Moyennement d'accord	<b>24</b>	23 %
Non en total désaccord	<b>6</b>	6 %

**3. Un CPE intervient en classe à la demande d'un enseignant pour prendre en charge un élève exclu de cours**

Oui tout à fait	<b>12</b>	11 %
Moyennement d'accord	<b>56</b>	53 %
Non en total désaccord	<b>37</b>	35 %

**4. Un CPE pilote le service de la vie scolaire**

Oui tout à fait	<b>98</b>	93 %
Moyennement d'accord	<b>4</b>	4 %
Non en total désaccord	<b>3</b>	3 %

**5. Un CPE doit agir dans le cadre des programmes d'éducation au développement durable ainsi qu'à la promotion de la santé et de la citoyenneté (CESC)**

Oui tout à fait	<b>64</b>	62 %
Moyennement d'accord	<b>37</b>	36 %
Non en total désaccord	<b>3</b>	3 %

**6. Un CPE reçoit une lettre de mission**

Oui tout à fait	<b>11</b>	11 %
Moyennement d'accord	<b>46</b>	45 %
Non en total désaccord	<b>45</b>	44 %

**7. Un CPE est responsable de l'organisation et de l'animation de l'équipe de la vie scolaire**

Oui tout à fait	<b>98</b>	94 %
Moyennement d'accord	<b>6</b>	6 %
Non en total désaccord	<b>0</b>	0 %

**8. Un CPE participe à l'élaboration d'un projet éducatif d'internat qui s'articule avec le projet pédagogique de l'établissement, et en coordonne la mise en œuvre**

Oui tout à fait	<b>91</b>	87 %
-----------------	-----------	------

Moyennement d'accord	<b>14</b>	13 %
Non en total désaccord	<b>0</b>	0 %

**9. Un CPE fait partie de l'équipe administrative/ l'équipe de direction**

Oui tout à fait	<b>27</b>	26 %
Moyennement d'accord	<b>50</b>	48 %
Non en total désaccord	<b>27</b>	26 %

**10. Un CPE est responsable du mouvement des élèves**

Oui tout à fait	<b>48</b>	47 %
Moyennement d'accord	<b>49</b>	48 %
Non en total désaccord	<b>5</b>	5 %

**11. Un CPE impulse et coordonne le volet éducatif du projet d'établissement**

Oui tout à fait	<b>41</b>	40 %
Moyennement d'accord	<b>53</b>	51 %
Non en total désaccord	<b>9</b>	9 %

**12. Un CPE apporte son concours à la mise en place de la politique d'orientation de l'établissement et au parcours de découverte des métiers et des formations**

Oui tout à fait	<b>37</b>	35 %
Moyennement d'accord	<b>53</b>	50 %
Non en total désaccord	<b>15</b>	14 %

**13. Un CPE assure le suivi individuel et collectif des élèves**

Oui tout à fait	<b>88</b>	85 %
Moyennement d'accord	<b>16</b>	15 %
Non en total désaccord	<b>0</b>	0 %

**14. Un CPE fait de la surveillance en l'absence de personnel de vie scolaire**

Oui tout à fait	<b>37</b>	36 %
Moyennement d'accord	<b>38</b>	37 %
Non en total désaccord	<b>27</b>	26 %

**15. Un CPE participe aux évaluations qui rythment le parcours de l'élève et notamment la détermination de la note de vie scolaire**

Oui tout à fait	<b>47</b>	46 %
Moyennement d'accord	<b>45</b>	44 %
Non en total désaccord	<b>11</b>	11 %

**16. Un CPE créé des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (site web, journal, expositions,...)**

Oui tout à fait	<b>37</b>	35 %
Moyennement d'accord	<b>53</b>	50 %



Non en total désaccord    **15**    14 %

**17. Un CPE doit assurer, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement**

Oui tout à fait                **101**    96 %

Moyennement d'accord    **4**    4 %

Non en total désaccord    **0**    0 %

**18. Un CPE participe au recrutement des AED**

Oui tout à fait                **99**    95 %

Moyennement d'accord    **5**    5 %

Non en total désaccord    **0**    0 %

**19. Un CPE peut assurer à temps partiel les fonctions d'adjoint**

Oui tout à fait                **14**    14 %

Moyennement d'accord    **32**    31 %

Non en total désaccord    **57**    55 %

**20. Un CPE est responsable du contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité des élèves**

Oui tout à fait                **86**    83 %

Moyennement d'accord    **16**    16 %

Non en total désaccord    **1**    1 %

**21. Un CPE agit en éducateur responsable et selon des principes éthiques**

Oui tout à fait                **102**    98 %

Moyennement d'accord    **2**    2 %

Non en total désaccord    **0**    0 %

**22. Un CPE contribue au soutien à la parentalité**

Oui tout à fait                **48**    46 %

Moyennement d'accord    **47**    45 %

Non en total désaccord    **9**    9 %

**23. Un CPE place les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel**

Oui tout à fait                **93**    89 %

Moyennement d'accord    **11**    11 %

Non en total désaccord    **0**    0 %

**24. Un CPE préside des conseils de classe**

Oui tout à fait                **8**    8 %

Moyennement d'accord    **39**    37 %

Non en total désaccord    **58**    55 %

**25. Un CPE élabore des situations d'apprentissage qui contribuent à la validation de compétences (notamment piliers 6 et 7)**

Oui tout à fait	<b>38</b>	37 %
Moyennement d'accord	<b>46</b>	44 %
Non en total désaccord	<b>20</b>	19 %

**26. Un CPE vote comme le chef d'établissement au CA c'est son devoir de loyauté**

Oui tout à fait	<b>12</b>	12 %
Moyennement d'accord	<b>32</b>	31 %
Non en total désaccord	<b>60</b>	58 %

**27. Un CPE établit des fiches de postes pour assurer le management des personnels éducatifs de son équipe**

Oui tout à fait	<b>78</b>	74 %
Moyennement d'accord	<b>23</b>	22 %
Non en total désaccord	<b>4</b>	4 %

**28. Un CPE valorise la pratique des TICE, et notamment l'usage des espaces numériques de travail (ENT)**

Oui tout à fait	<b>22</b>	22 %
Moyennement d'accord	<b>52</b>	51 %
Non en total désaccord	<b>28</b>	27 %

**29. Un CPE amène son expertise dans le domaine de la politique éducative de l'établissement, notamment en conseil pédagogique**

Oui tout à fait	<b>78</b>	74 %
Moyennement d'accord	<b>22</b>	21 %
Non en total désaccord	<b>5</b>	5 %

**30. Un CPE conseille le chef d'établissement, ainsi que les autres personnels, dans l'appréciation des punitions et des sanctions**

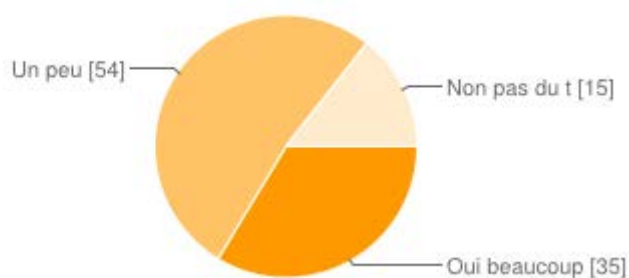
Oui tout à fait	<b>86</b>	83 %
Moyennement d'accord	<b>16</b>	15 %
Non en total désaccord	<b>2</b>	2 %

**31. Un CPE organise les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps**

Oui tout à fait	<b>76</b>	75 %
Moyennement d'accord	<b>22</b>	22 %
Non en total désaccord	<b>4</b>	4 %

## ANNEXE 27 Transformation de la représentation

20. Depuis que vous exercez ce métier la représentation que vous aviez de votre métier s'est-elle transformée?



Oui beaucoup	<b>35</b>	34 %
Un peu	<b>54</b>	52 %
Non pas du tout	<b>15</b>	14 %

22. Si oui qu'est-ce qui l'a fait se transformer

### a. L'expérience/ l'ancienneté

Tout à fait d'accord	<b>46</b>	52 %
D'accord	<b>15</b>	17 %
Plutôt d'accord	<b>17</b>	19 %
Plutôt pas d'accord	<b>5</b>	6 %
Pas d'accord	<b>3</b>	3 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

### b. Les collègues avec qui je travaille

Tout à fait d'accord	<b>21</b>	24 %
D'accord	<b>26</b>	30 %
Plutôt d'accord	<b>20</b>	23 %
Plutôt pas d'accord	<b>9</b>	10 %
Pas d'accord	<b>6</b>	7 %
Absolument pas d'accord	<b>5</b>	6 %

### c. Le contexte de l'établissement

Tout à fait d'accord	<b>37</b>	42 %
D'accord	<b>32</b>	36 %
Plutôt d'accord	<b>12</b>	13 %
Plutôt pas d'accord	<b>5</b>	6 %
Pas d'accord	<b>1</b>	1 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

### d. Au moment d'une mutation dans un autre établissement

Tout à fait d'accord	<b>18</b>	21 %
D'accord	<b>21</b>	25 %
Plutôt d'accord	<b>19</b>	23 %

Plutôt pas d'accord	<b>16</b>	19 %
Pas d'accord	<b>5</b>	6 %
Absolument pas d'accord	<b>5</b>	6 %

**e. Les prescriptions (circulaires, loi d'orientation,..)**

Tout à fait d'accord	<b>10</b>	11 %
D'accord	<b>16</b>	18 %
Plutôt d'accord	<b>28</b>	32 %
Plutôt pas d'accord	<b>14</b>	16 %
Pas d'accord	<b>8</b>	9 %
Absolument pas d'accord	<b>11</b>	13 %

**f. Les élèves**

Tout à fait d'accord	<b>29</b>	33 %
D'accord	<b>22</b>	25 %
Plutôt d'accord	<b>14</b>	16 %
Plutôt pas d'accord	<b>13</b>	15 %
Pas d'accord	<b>6</b>	7 %
Absolument pas d'accord	<b>5</b>	6 %

**g. Les parents**

Tout à fait d'accord	<b>24</b>	27 %
D'accord	<b>15</b>	17 %
Plutôt d'accord	<b>30</b>	34 %
Plutôt pas d'accord	<b>11</b>	13 %
Pas d'accord	<b>4</b>	5 %
Absolument pas d'accord	<b>4</b>	5 %

**h. Le chef d'établissement**

Tout à fait d'accord	<b>33</b>	38 %
D'accord	<b>17</b>	20 %
Plutôt d'accord	<b>19</b>	22 %
Plutôt pas d'accord	<b>13</b>	15 %
Pas d'accord	<b>3</b>	3 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

## ANNEXE 28 : La représentation de la tâche, un métier idéal

**26. Par rapport au temps que vous consacrez aux différentes tâches proposées estimez le temps que vous souhaiteriez idéalement y consacrer**

### **a. gestion des absences, retards**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>29</b>	28 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>53</b>	50 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>23</b>	22 %

### **b. travail d'animation (clubs, FSE, MDL, manifestations festive ou sportives)**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>40</b>	39 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>42</b>	41 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>21</b>	20 %

### **c. être sur le terrain, présence dans la cour, réfectoire,..**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>22</b>	21 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>70</b>	67 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>13</b>	12 %

### **d. réunions en tout genre**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>20</b>	19 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>36</b>	34 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>49</b>	47 %

### **e. travail d'écoute et de conseil auprès des élèves**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>58</b>	55 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>43</b>	41 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>4</b>	4 %

### **f. répondre à des sollicitations qui ne relèvent pas de vos missions**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>18</b>	17 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>17</b>	16 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>70</b>	67 %

### **g. activité pédagogique et évaluation (ex: SCCC)**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>13</b>	13 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>63</b>	62 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>25</b>	25 %

### **h. rencontre avec les familles**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>44</b>	42 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>53</b>	50 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>8</b>	8 %

**i. échange avec les enseignants**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>48</b>	47 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>49</b>	48 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>6</b>	6 %

**j. conseil auprès de la communauté éducative**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>36</b>	36 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>60</b>	59 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>5</b>	5 %

**k. échange avec les personnels de santé et sociaux**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>32</b>	30 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>67</b>	64 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>6</b>	6 %

**l. rencontre avec des services extérieurs (police, éducateurs, ...)**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>39</b>	38 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>53</b>	51 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>11</b>	11 %

**m. analyse du service, pratique réflexive et mise en projet**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>60</b>	59 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>23</b>	23 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>19</b>	19 %

**n. gestion de la discipline (réponse aux rapports disciplinaires, mise en retenue, ..)**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>16</b>	15 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>41</b>	39 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>48</b>	46 %

**o. être au bureau**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>10</b>	10 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>73</b>	70 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>21</b>	20 %

**p. intervention en heure de vie de classe**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>43</b>	42 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>39</b>	38 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>21</b>	20 %

**q. formation et accompagnement des délégués**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>36</b>	35 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>48</b>	46 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>20</b>	19 %

**r. fonction d'adjoint**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>6</b>	6 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>33</b>	34 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>58</b>	60 %

**s. rappel de la règle auprès des élèves**

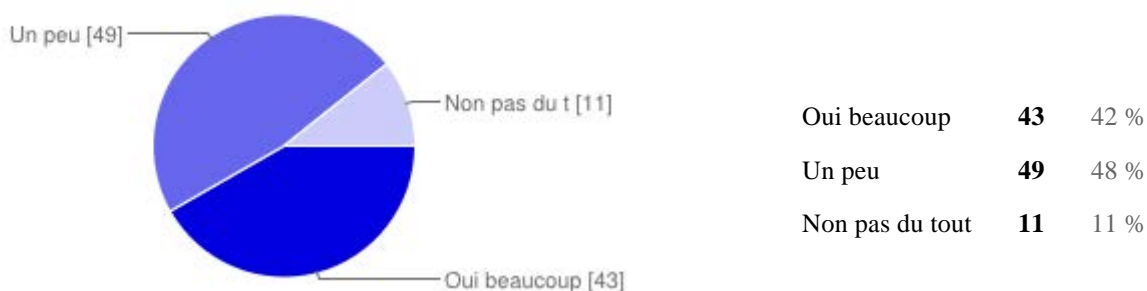
Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>14</b>	13 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>73</b>	70 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>17</b>	16 %

**t. concertation/ échange avec les AED**

Temps idéal souhaité SUPERIEUR par rapport au temps passé	<b>56</b>	54 %
Temps idéal souhaité ÉGAL par rapport au temps passé	<b>35</b>	34 %
Temps idéal souhaité MOINDRE par rapport au temps passé	<b>12</b>	12 %

## ANNEXE 29 Entre pratiques et contraintes

27. Depuis que vous exercez, votre pratique du métier a-t-elle évolué?



29. Dans votre pratique êtes-vous obligé de faire des choses opposées à la représentation que vous vous faites de votre métier?



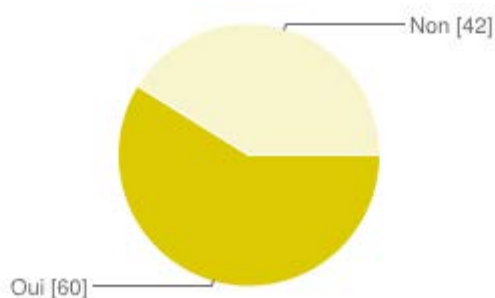
31. Dans votre pratique faites-vous des choses conformes à la représentation que vous vous faites de votre métier?





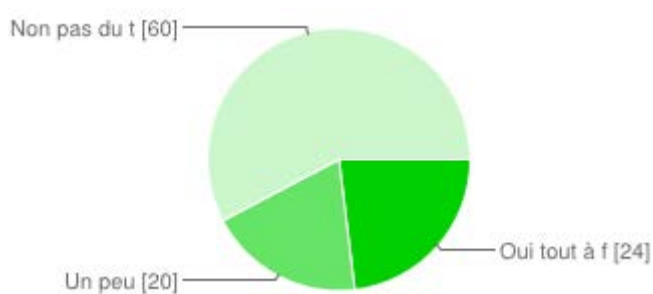
### ANNEXE 30 Le CPE et les textes

**33. La circulaire de 1982 est-elle encore 30 ans plus tard d'actualité?**



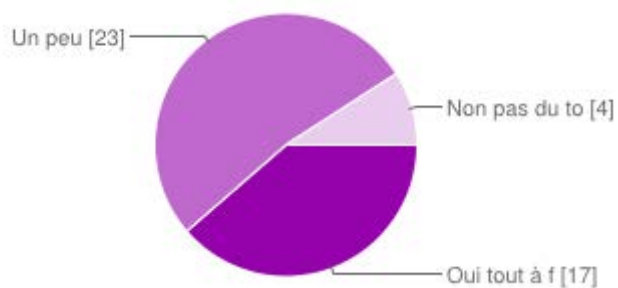
Oui	<b>60</b>	59 %
Non	<b>42</b>	41 %

**35. Connaissez-vous le protocole d'inspection de mai 2010 établi par l'inspection générale**



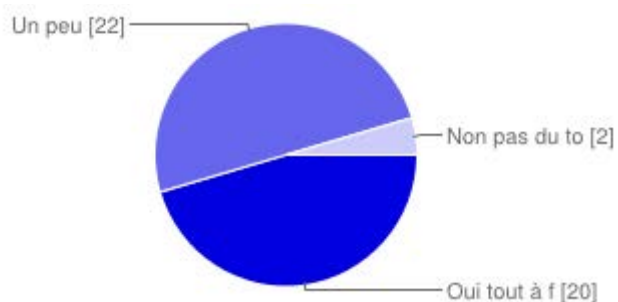
Oui tout à fait	<b>24</b>	23 %
Un peu	<b>20</b>	19 %
Non pas du tout	<b>60</b>	58 %

**37. La représentation que vous vous faites de votre métier est-elle en adéquation avec le protocole?**



Oui tout à fait	<b>17</b>	39 %
Un peu	<b>23</b>	52 %
Non pas du tout	<b>4</b>	9 %

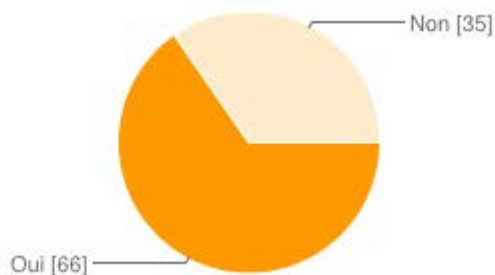
**38. Votre pratique au quotidien est-elle en adéquation avec le protocole?**



Oui tout à fait	<b>20</b>	45 %
Un peu	<b>22</b>	50 %
Non pas du tout	<b>2</b>	5 %

## ANNEXE 31 Le projet de service

### 39. Avez-vous rédigé un projet de service de vie scolaire?



Oui	<b>66</b>	65 %
Non	<b>35</b>	35 %

### 40. Si oui c'est:

A votre initiative	<b>35</b>	49 %
A la demande de votre chef d'établissement	<b>25</b>	35 %
Autre	<b>12</b>	17 %

### 41. Si c'est à votre initiative quelle en est l'utilité ?

#### a. Clarifier mon rôle aux yeux du chef d'établissement

Tout à fait d'accord	<b>11</b>	23 %
D'accord	<b>13</b>	27 %
Plutôt d'accord	<b>10</b>	21 %
Plutôt pas d'accord	<b>7</b>	15 %
Pas d'accord	<b>2</b>	4 %
Absolument pas d'accord	<b>5</b>	10 %

#### b. Clarifier mon rôle aux yeux des collègues

Tout à fait d'accord	<b>20</b>	42 %
D'accord	<b>9</b>	19 %
Plutôt d'accord	<b>9</b>	19 %
Plutôt pas d'accord	<b>4</b>	8 %
Pas d'accord	<b>2</b>	4 %
Absolument pas d'accord	<b>4</b>	8 %

#### c. Donner de la plus-value à mon service

Tout à fait d'accord	<b>22</b>	45 %
D'accord	<b>15</b>	31 %
Plutôt d'accord	<b>7</b>	14 %
Plutôt pas d'accord	<b>3</b>	6 %
Pas d'accord	<b>0</b>	0 %

Absolument pas d'accord    **2**    4 %

**d. Ça fait partie de mes missions prescrites**

Tout à fait d'accord        **11**    22 %

D'accord                      **12**    24 %

Plutôt d'accord            **15**    30 %

Plutôt pas d'accord        **7**    14 %

Pas d'accord                 **1**    2 %

Absolument pas d'accord   **4**    8 %

**e. Montrer quelle est ma représentation de mon métier**

Tout à fait d'accord        **18**    38 %

D'accord                      **10**    21 %

Plutôt d'accord            **14**    29 %

Plutôt pas d'accord        **4**    8 %

Pas d'accord                 **1**    2 %

Absolument pas d'accord   **1**    2 %

**f. Etablir une ligne de conduite pour les personnes de mon service (AED..)**

Tout à fait d'accord        **39**    80 %

D'accord                      **9**    18 %

Plutôt d'accord            **0**    0 %

Plutôt pas d'accord        **0**    0 %

Pas d'accord                 **0**    0 %

Absolument pas d'accord   **1**    2 %

**g. M'inscrire dans le projet d'établissement**

Tout à fait d'accord        **32**    65 %

D'accord                      **9**    18 %

Plutôt d'accord            **5**    10 %

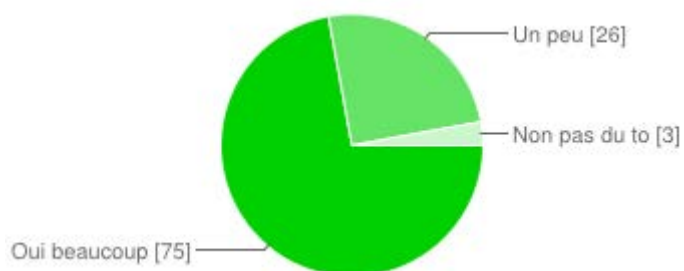
Plutôt pas d'accord        **0**    0 %

Pas d'accord                 **2**    4 %

Absolument pas d'accord   **1**    2 %

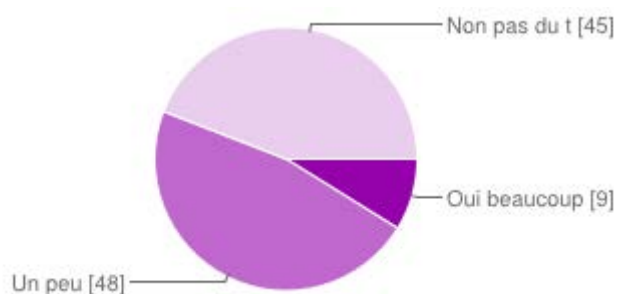
## ANNEXE 32 La représentation d'autrui

**42. Diriez-vous que votre chef d'établissement vous laisse une marge de liberté dans votre pratique?**



Oui beaucoup	<b>75</b>	72 %
Un peu	<b>26</b>	25 %
Non pas du tout	<b>3</b>	3 %

**43. Diriez-vous que vous êtes contraint par votre chef d'établissement dans votre pratique?**



Oui beaucoup	<b>9</b>	9 %
Un peu	<b>48</b>	47 %
Non pas du tout	<b>45</b>	44 %

**44. Diriez-vous que vos partenaires ont la même représentation professionnelle du métier de CPE que vous?**

### **a. Le chef d'établissement**

Tout à fait d'accord	<b>19</b>	18 %
D'accord	<b>32</b>	31 %
Plutôt d'accord	<b>31</b>	30 %
Plutôt pas d'accord	<b>13</b>	13 %
Pas d'accord	<b>3</b>	3 %
Absolument pas d'accord	<b>5</b>	5 %

### **b. Les parents**

Tout à fait d'accord	<b>4</b>	4 %
D'accord	<b>23</b>	22 %
Plutôt d'accord	<b>40</b>	39 %
Plutôt pas d'accord	<b>30</b>	29 %
Pas d'accord	<b>4</b>	4 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

### **c. Les élèves**

Tout à fait d'accord	<b>10</b>	10 %
----------------------	-----------	------

D'accord	<b>29</b>	28 %
Plutôt d'accord	<b>35</b>	34 %
Plutôt pas d'accord	<b>23</b>	22 %
Pas d'accord	<b>6</b>	6 %
Absolument pas d'accord	<b>0</b>	0 %

**d. Les enseignants**

Tout à fait d'accord	<b>4</b>	4 %
D'accord	<b>21</b>	20 %
Plutôt d'accord	<b>30</b>	29 %
Plutôt pas d'accord	<b>34</b>	33 %
Pas d'accord	<b>11</b>	11 %
Absolument pas d'accord	<b>3</b>	3 %

**e. Le gestionnaire/intendant**

Tout à fait d'accord	<b>5</b>	5 %
D'accord	<b>16</b>	16 %
Plutôt d'accord	<b>30</b>	30 %
Plutôt pas d'accord	<b>31</b>	31 %
Pas d'accord	<b>8</b>	8 %
Absolument pas d'accord	<b>10</b>	10 %

**f. Les agents**

Tout à fait d'accord	<b>1</b>	1 %
D'accord	<b>15</b>	15 %
Plutôt d'accord	<b>42</b>	42 %
Plutôt pas d'accord	<b>28</b>	28 %
Pas d'accord	<b>11</b>	11 %
Absolument pas d'accord	<b>4</b>	4 %

**g. L'infirmier(e)**

Tout à fait d'accord	<b>32</b>	31 %
D'accord	<b>33</b>	32 %
Plutôt d'accord	<b>28</b>	27 %
Plutôt pas d'accord	<b>8</b>	8 %
Pas d'accord	<b>1</b>	1 %
Absolument pas d'accord	<b>0</b>	0 %

**h. L'assistant(e) social(e)**

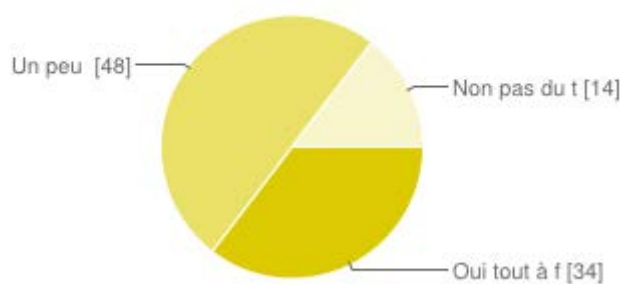
Tout à fait d'accord	<b>38</b>	38 %
D'accord	<b>30</b>	30 %

Plutôt d'accord	<b>28</b>	28 %
Plutôt pas d'accord	<b>5</b>	5 %
Pas d'accord	<b>0</b>	0 %
Absolument pas d'accord	<b>0</b>	0 %

**i. Le COP**

Tout à fait d'accord	<b>33</b>	33 %
D'accord	<b>29</b>	29 %
Plutôt d'accord	<b>31</b>	31 %
Plutôt pas d'accord	<b>8</b>	8 %
Pas d'accord	<b>0</b>	0 %
Absolument pas d'accord	<b>0</b>	0 %

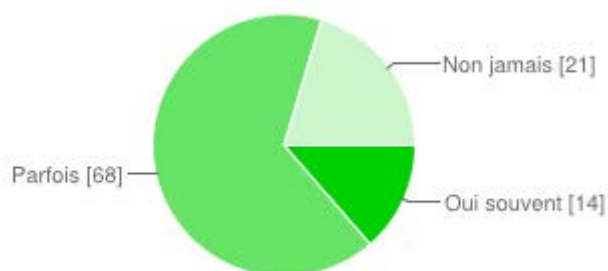
**45. Diriez-vous que les CPE de l'académie de Toulouse ont une représentation professionnelle commune de leur métier (idée du métier partagée par une large majorité) malgré peut-être des pratiques différentes?**



Oui tout à fait	<b>34</b>	35 %
Un peu	<b>48</b>	50 %
Non pas du tout	<b>14</b>	15 %

## ANNEXE 33 Entre représentation et contraintes

**46. L'idée que vous avez de votre métier a-t-elle été remise en cause?**

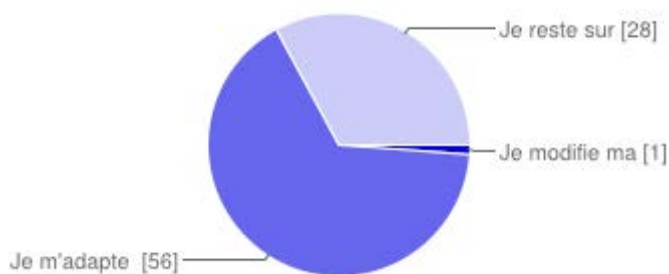


Oui souvent	<b>14</b>	14 %
Parfois	<b>68</b>	66 %
Non jamais	<b>21</b>	20 %

**47. Si oui par qui? Plusieurs réponses possibles**

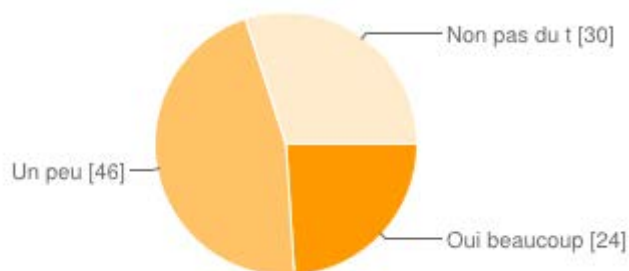
Le chef d'établissement	<b>39</b>	18 %
Les parents	<b>30</b>	14 %
Les nouvelles directives	<b>26</b>	12 %
Les élèves	<b>8</b>	4 %
Les enseignants	<b>50</b>	23 %
Les attentes des uns et des autres	<b>57</b>	26 %
Autre	<b>10</b>	5 %

**48. Si votre représentation du métier a été remise en cause quelle a été votre réaction?**



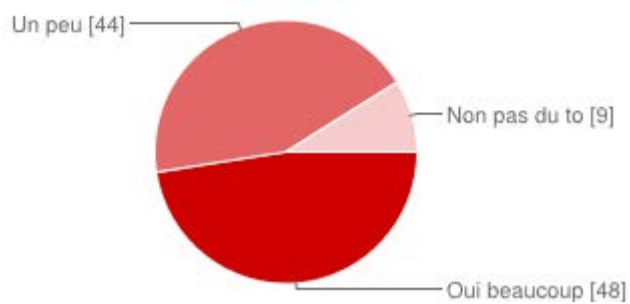
Je modifie ma conception	<b>1</b>	1 %
Je m'adapte plus ou moins	<b>56</b>	66 %
Je reste sur ma position	<b>28</b>	33 %

**49. Diriez-vous que votre contexte d'exercice (population d'élèves, collègues, type d'établissement, relation au chef d'établissement) transforme votre REPRÉSENTATION de votre métier?**



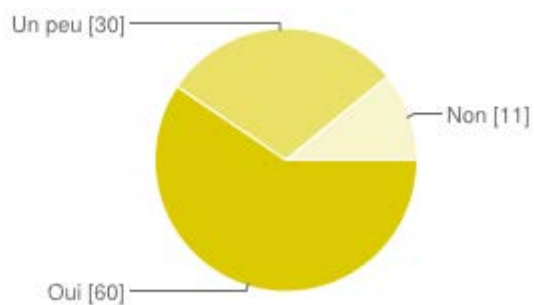
Oui beaucoup	<b>24</b>	24 %
Un peu	<b>46</b>	46 %
Non pas du tout	<b>30</b>	30 %

**50. Diriez-vous que votre contexte d'exercice (population d'élèves, collègues, type d'établissement, relation au chef d'établissement) transforme votre PRATIQUE de votre métier?**



Oui beaucoup	<b>48</b>	48 %
Un peu	<b>44</b>	44 %
Non pas du tout	<b>9</b>	9 %

**51. Diriez-vous que votre métier est en train d'évoluer?**



Oui	<b>60</b>	59 %
Un peu	<b>30</b>	30 %
Non	<b>11</b>	11 %



## ANNEXE 34 La représentation de soi

### 53. Comment vous sentez-vous dans votre métier aujourd'hui?

#### **a. En totale adéquation avec ma représentation du métier**

Tout à fait d'accord	<b>18</b>	18 %
D'accord	<b>41</b>	41 %
Plutôt d'accord	<b>29</b>	29 %
Plutôt pas d'accord	<b>7</b>	7 %
Pas d'accord	<b>3</b>	3 %
Absolument pas d'accord	<b>1</b>	1 %

#### **b. Bien**

Tout à fait d'accord	<b>23</b>	23 %
D'accord	<b>38</b>	38 %
Plutôt d'accord	<b>26</b>	26 %
Plutôt pas d'accord	<b>5</b>	5 %
Pas d'accord	<b>6</b>	6 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

#### **c. En progression constante**

Tout à fait d'accord	<b>28</b>	28 %
D'accord	<b>35</b>	35 %
Plutôt d'accord	<b>24</b>	24 %
Plutôt pas d'accord	<b>10</b>	10 %
Pas d'accord	<b>2</b>	2 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

#### **d. Mal**

Tout à fait d'accord	<b>1</b>	1 %
D'accord	<b>7</b>	7 %
Plutôt d'accord	<b>6</b>	6 %
Plutôt pas d'accord	<b>16</b>	16 %
Pas d'accord	<b>29</b>	30 %
Absolument pas d'accord	<b>38</b>	39 %

#### **e. Utile**

Tout à fait d'accord	<b>35</b>	35 %
D'accord	<b>37</b>	37 %
Plutôt d'accord	<b>20</b>	20 %

Plutôt pas d'accord	<b>4</b>	4 %
Pas d'accord	<b>1</b>	1 %
Absolument pas d'accord	<b>2</b>	2 %

**f. En décalage avec ma représentation du métier**

Tout à fait d'accord	<b>2</b>	2 %
D'accord	<b>8</b>	8 %
Plutôt d'accord	<b>9</b>	9 %
Plutôt pas d'accord	<b>28</b>	29 %
Pas d'accord	<b>20</b>	20 %
Absolument pas d'accord	<b>31</b>	32 %

**g. Souhaitant exercer un autre métier**

Tout à fait d'accord	<b>11</b>	11 %
D'accord	<b>9</b>	9 %
Plutôt d'accord	<b>15</b>	15 %
Plutôt pas d'accord	<b>14</b>	14 %
Pas d'accord	<b>17</b>	17 %
Absolument pas d'accord	<b>34</b>	34 %

**h. Me projetant vers le métier de chef d'établissement**

Tout à fait d'accord	<b>11</b>	11 %
D'accord	<b>13</b>	13 %
Plutôt d'accord	<b>9</b>	9 %
Plutôt pas d'accord	<b>14</b>	14 %
Pas d'accord	<b>10</b>	10 %
Absolument pas d'accord	<b>44</b>	44 %

**i. Usé, fatigué**

Tout à fait d'accord	<b>7</b>	7 %
D'accord	<b>9</b>	9 %
Plutôt d'accord	<b>15</b>	15 %
Plutôt pas d'accord	<b>20</b>	20 %
Pas d'accord	<b>17</b>	17 %
Absolument pas d'accord	<b>33</b>	33 %

**j. Erreur de casting, je ne suis pas fait pour ce métier**

Tout à fait d'accord	<b>2</b>	2 %
D'accord	<b>1</b>	1 %
Plutôt d'accord	<b>2</b>	2 %
Plutôt pas d'accord	<b>4</b>	4 %

Pas d'accord	<b>9</b>	9 %
Absolument pas d'accord	<b>83</b>	82 %

**k. Travaillant avec mes collègues de façon satisfaisante**

Tout à fait d'accord	<b>13</b>	13 %
D'accord	<b>42</b>	42 %
Plutôt d'accord	<b>35</b>	35 %
Plutôt pas d'accord	<b>6</b>	6 %
Pas d'accord	<b>3</b>	3 %
Absolument pas d'accord	<b>1</b>	1 %

**l. Voulant changer d'établissement**

Tout à fait d'accord	<b>17</b>	17 %
D'accord	<b>9</b>	9 %
Plutôt d'accord	<b>18</b>	18 %
Plutôt pas d'accord	<b>13</b>	13 %
Pas d'accord	<b>20</b>	20 %
Absolument pas d'accord	<b>25</b>	25 %

**m. On attend de moi que j'exerce un métier qui n'est plus celui que j'ai choisi en passant le concours de CPE**

Tout à fait d'accord	<b>4</b>	4 %
D'accord	<b>6</b>	6 %
Plutôt d'accord	<b>6</b>	6 %
Plutôt pas d'accord	<b>23</b>	23 %
Pas d'accord	<b>21</b>	21 %
Absolument pas d'accord	<b>41</b>	41 %

**n. Faisant un travail efficace auprès des élèves**

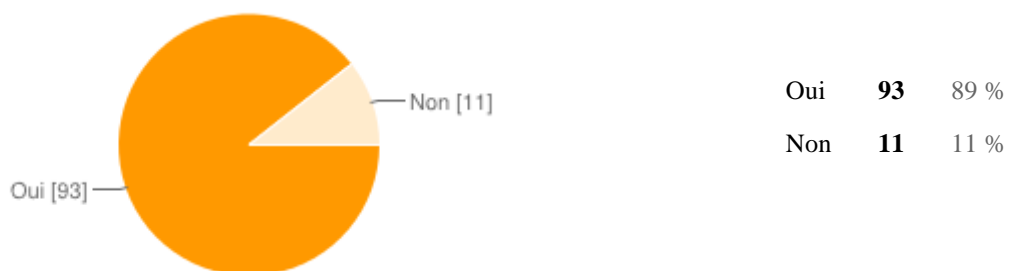
Tout à fait d'accord	<b>25</b>	25 %
D'accord	<b>53</b>	52 %
Plutôt d'accord	<b>21</b>	21 %
Plutôt pas d'accord	<b>2</b>	2 %
Pas d'accord	<b>1</b>	1 %
Absolument pas d'accord	<b>0</b>	0 %

**o. En opposition avec les professionnels qui m'entourent**

Tout à fait d'accord	<b>2</b>	2 %
D'accord	<b>6</b>	6 %
Plutôt d'accord	<b>11</b>	11 %
Plutôt pas d'accord	<b>22</b>	22 %

Pas d'accord	<b>25</b>	25 %
Absolument pas d'accord	<b>34</b>	34 %

**54. Si c'était à refaire choisiriez-vous ce métier de CPE?**



## ANNEXE 35 : Guides d'entretien

### **Guide d'entretien avec IA IPR EVS**

#### 1/ Présentation du sujet et fonction occupée ?

-pourquoi avoir choisi d'être IA IPR EVS ?

#### 2/ Pour vous le métier de CPE :

-Que représente ce métier de CPE ?

-Pratique: y a-t-il différentes façon d'exercer ?

-Qu'est-ce qui est commun à tous les CPE ?

-Cadre institutionnel : circulaire de 82 toujours d'actualité ? Réécriture texte en cours? A quoi correspondent les 3 domaines ?

- Fonctionnement établissement
- Collaboration avec le personnel enseignant
- Animation éducative

-Relationnel :

○ Quelles sont les influences sur la conception personnelle du métier (rapport hiérarchie, collègues)? *Référence texte du Cereq*

○ Quels sont les freins à l'exercice du métier ?

-Pour vous à quels aspects de la fonction rattache-t-on le plus souvent les CPE ?

-Qualités requises pour exercer le métier (5 adjectifs) ?

#### 3/ Evolution du métier

-Protocole d'inspection 4 domaines, que représente-t'il ?

-D'autres missions peuvent être déléguées par le chef d'établissement ? lesquelles ?

-Devoir de loyauté demandé au concours?

-S'achemine-t-on vers des postes d'adjoint de vie scolaire ? CPE se rapproche-t'il du pôle des personnels de direction ?

-Le projet de service est-il pour vous utile? Pourquoi certains CPE ne le rédigent pas ?

-« Poste clair », « préfet des études » est-ce le devenir professionnel ou le remplacement des CPE ?

-Que penser d'un CPE qui se voit remettre une lettre de mission ?

-L'évaluation (cf : programme 2013) des élèves fait partie des missions prescrites, y a-t-il des réticences de certains CPE ?

#### 4/ Recrutement actuel

-Valeurs transmises par l'ESPE, quelle formation ?

-Age d'entrée métier ?

-Concours « agir en fonctionnaire de l'Etat » fait référence à quoi ?

-Le fait d'aligner CPE sur 10 compétences requises comme enseignants et doc les rapprochent du pôle enseignant ?

### **Guide d'entretien avec CPE**

#### 1/ Présentation du sujet et fonction occupée ?

-pourquoi avoir choisi ce métier ?

#### 2/ Le métier de CPE

-Quelles sont les qualités requises (5 adjectifs) ?

-Le métier fait référence à quoi? Quelles représentations professionnelles ?

-Pratique : y-a-t-il différentes façon d'exercer ?

-Cadre institutionnel : circulaire de 82 d'actualité ? A quoi correspondent les domaines ?

- Fonctionnement établissement
- Collaboration avec le personnel enseignant

- Animation éducative
- Relationnel :
  - Quelles sont les influences sur la conception personnelle du métier (rapport hiérarchie, collègues)?
  - Les freins à l'exercice du métier ?

### 3/ Evolution du métier

- Protocole d'inspection, quels sont les éléments ? A quoi renvoie chaque domaine ?
  - Piloter le service de vie
  - Conseiller, dans le domaine de la politique éducative, la direction et l'ensemble de la communauté éducative
  - D'assurer le respect des règles de vie et du droit
  - D'assurer le suivi de l'élève et contribuer à la continuité, cohérence et pertinence éducatives
- Devoir de loyauté demandé au concours, vous en pensez quoi ?
- Poste clair, préfet des études, est-ce le devenir des CPE ?

### 4/ Recrutement actuel

- Quelles sont les valeurs transmises par l'ESPE ?
- Quelle formation ?
- Concours « agir en fonctionnaire de l'Etat » fait référence à quoi ?
- 10 compétences requises comme enseignants et prof doc, cela sous-entend quoi pour vous?

## **Guide d'entretien enseignant**

### 1/ Présentation du sujet et fonction occupée ?

#### 2/ Le métier de CPE

- Quelles sont les qualités requises (5 adjectifs) ?
- Le métier fait référence à quoi? Quelles représentations avez-vous de ce métier ?
- Pratique : pouvez-vous me dire ce que fait un CPE au quotidien ? A quelle équipe appartient-il ?
- Relationnel
  - Quelles sont les relations aux autres personnels (hiérarchie, statut, rôle)

#### 3/ Evolution du métier

- Avez-vous vu une évolution du métier de CPE au cours de votre carrière ou expérience dans le domaine éducatif ?
- Actuellement il existe un protocole pour l'évaluation des CPE (*présenter les 4 domaines*) qu'en pensez-vous ?

#### 4/ Recrutement actuel

- Que pensez-vous du recrutement actuel à l'ESPE?
- Concours « compétence agir en fonctionnaire de l'Etat » fait référence à quoi ?
- 10 compétences requises comme enseignants et doc, cela sous-entend quoi pour vous ?

### ANNEXE 36 : Etape de catégorisation validée par les juges

*Les types de mots rattachés à une catégorie sont grisés ; soit la catégorie a été validée par les trois juges, soit une catégorie a été proposée par les trois juges (au regard des explications données par les sujets mais non reportées ici).*

Evocation libre	Catégorisation validée	Proposition juge 1	Proposition juge 2	Proposition juge 3
à l'écoute	écoute			
accompagne		conseiller	conseiller	conseiller
accompagnement		écoute	conseiller	écoute
accompagner		éducateur	conseiller	
adaptabilité	adaptabilité			
adaptable	adaptabilité			
agent d'état		autorité	autorité	
aide		écoute		écoute
aisance				
anticipation		organisateur		organisateur
assiduité		disponibilité		disponibilité
attentif		bienveillance		
autonomie		organisateur		réactif
autonomie		organisateur		
autorité	autorité			
bienveillance	bienveillance			
cadre				
carrefour	communication			
chef	organisateur			
chef de service	organisateur			
cohérence	organisateur			
collaborateur	équipe			
collaboration	équipe			
communication	communication			
conseil	conseiller			
conseille	conseiller			
conseillé	conseiller			
conseiller	conseiller			
coordinateur	organisateur			
corvéable		polyvalence		
courroie	médiateur			
dialogue	communication			
diplomatie		communication	disponibilité	disponibilité
disponibilité	disponibilité			
disponible	disponibilité			
don quichotte		conseiller		
dynamique	réactif			
dynamisme	réactif			
échange	communication			
écoute	écoute			
éducateur	éducateur			
éducation	éducateur			
éducatrice	éducateur			
efficace		organisateur	organisateur	organisateur
efficacité		éducateur		
élèves		éducateur	bienveillance	bienveillance
empathie	bienveillance			
énergie	réactif			

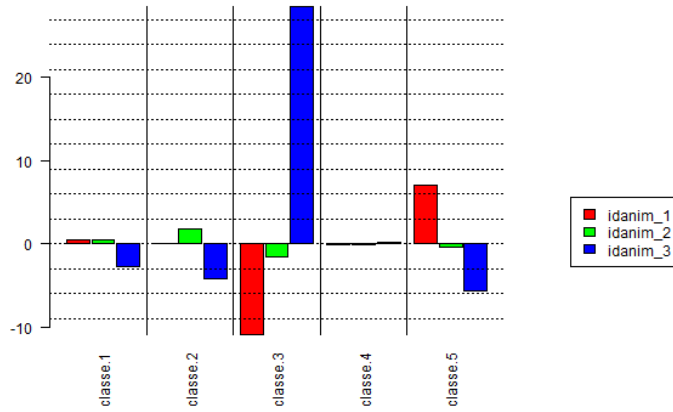
engagement		autorité		
équipe	équipe			
expert		conseiller	conseiller	
facilitateur		bienveillance		
facilitation	organisateur			
factotum		polyvalence	polyvalence	adaptabilité
fermeté	autorité			
formateur		équipe		
fusible		médiateur	médiateur	médiateur
gérer		médiateur	médiateur	médiateur
gestion		organisateur		
gestion des conflits	médiateur			
homme/femme orchestre	organisateur			
humain	bienveillance			
humanité	bienveillance			
impondérable		réactif		
innovation		organisateur	organisateur	
interface		équipe	équipe	équipe
intermédiaire		médiateur		
inventif		polyvalence		adaptabilité
investi		polyvalence	polyvalence	polyvalence
jetable		adaptabilité		
juste	autorité			
justice	autorité			
liant		communication		conseiller
lien		communication		organisateur+ médiateur
loyauté		bienveillance	autorité	
maillon		polyvalence		organisateur+ médiateur
manager	organisateur			
médiateur	médiateur			
médiation	médiateur			
objectif		organisateur		
optimisme et lucidité		écoute		
organisateur	organisateur			
organisation	organisateur			
organise	organisateur			
organisé	organisateur			
organiser	organisateur			
orientation		éducateur		
overbooké	polyvalent			
patience		éducateur		
patient		équipe		
pédagogue	éducateur			
personnel administratif		polyvalence		
pilote	organisateur			
pivot		communication	organisateur	
place et reconnaissance de ses missions		polyvalence		
polyvalence	polyvalence			
polyvalent	polyvalence			
présence	disponibilité			
pression		médiateur	adaptabilité	
principal				
projet		éducateur		
psychologue		écoute		



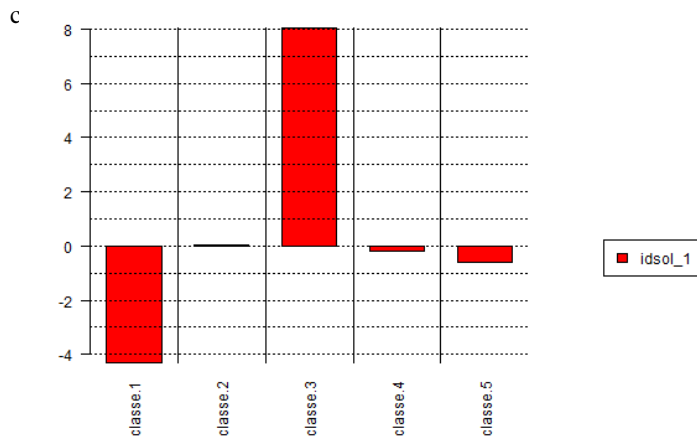
réactif	réactif			
réactivité	réactif			
recul		communication		
réfèrent élève	écoute			
règlement intérieur	autorité			
relai	écoute			
relation		écoute	écoute+ communication	
relationnel		écoute	communication	
respect	autorité			
responsabilité		organisateur		
responsable		organisateur	organisateur	organisateur
responsable équipe		équipe		
ressource		communication	conseiller	médiateur
rigueur		organisateur		
secrétaire		polyvalence		
sécurité		bienveillance		
sens de l'écoute	écoute			
service public		écoute		
solution	communication			
soumis				
sportif		réactif		
suivi des élèves		éducateur		
taillable				
tampon	médiateur			
tolérance		bienveillance		
transmettre	éducateur			
travail en équipe	équipe			
travail relationnel		équipe	équipe	
valeurs				

## ANNEXE 37 : Chi2 CHD exploratoire

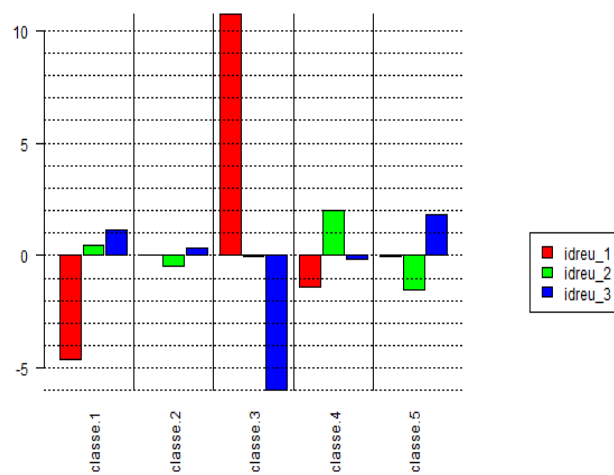
a. Chi 2 variable idanim



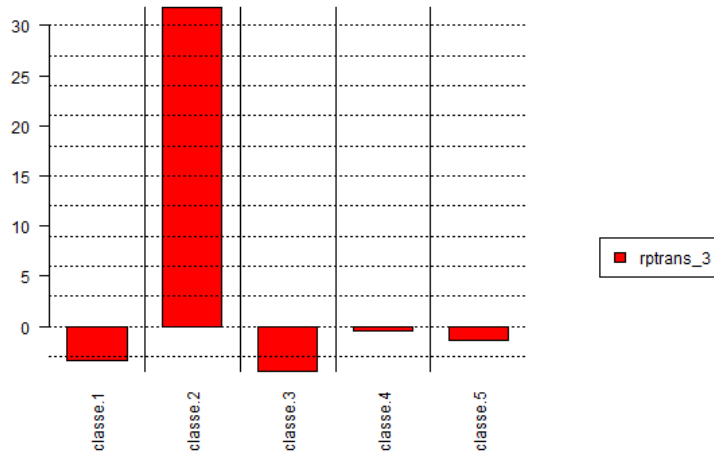
b. Chi 2 modalité variable idsol\_1



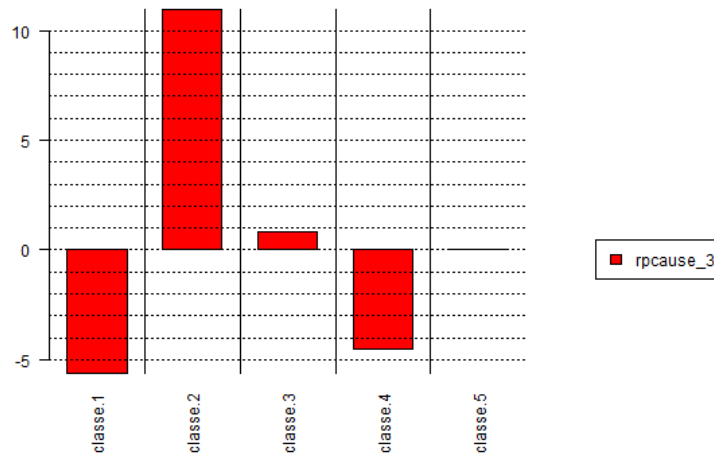
c. Chi variable idreu



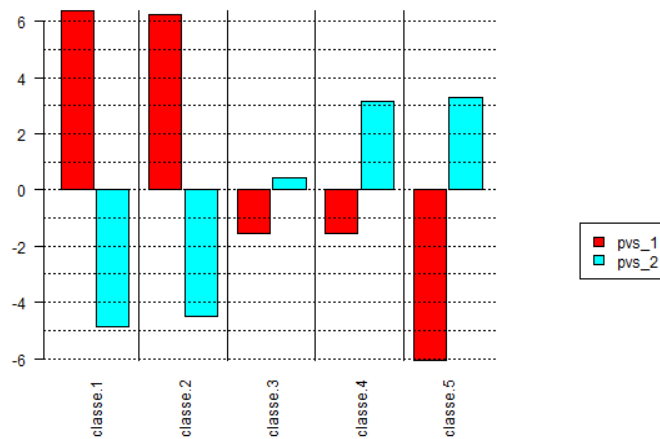
d. Chi2 modalité de variable rprans\_3



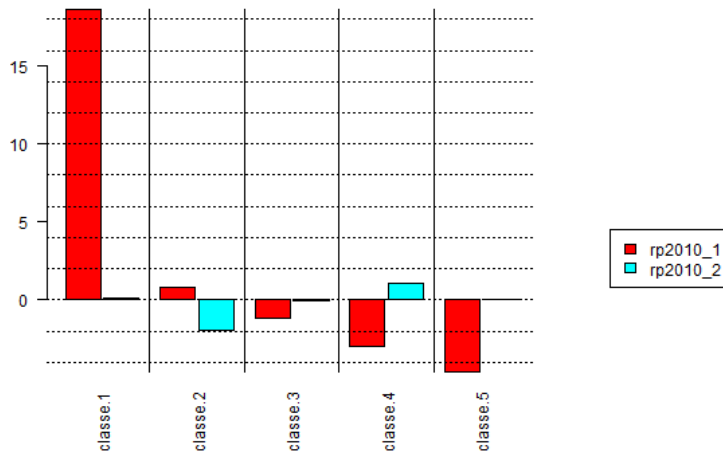
e. Chi2 modalité de variable rpcause\_3



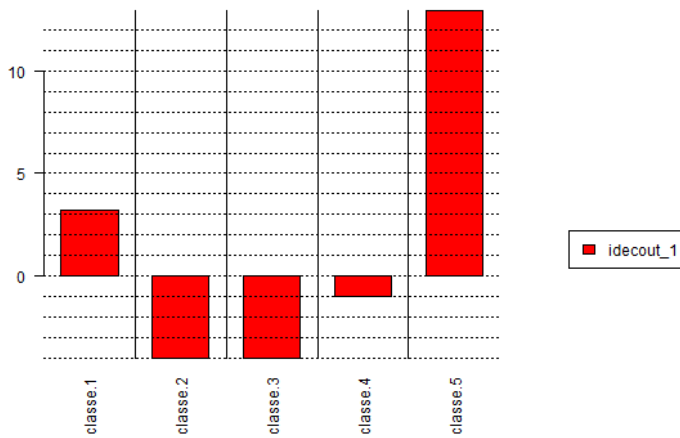
f. Chi2 variable pvs



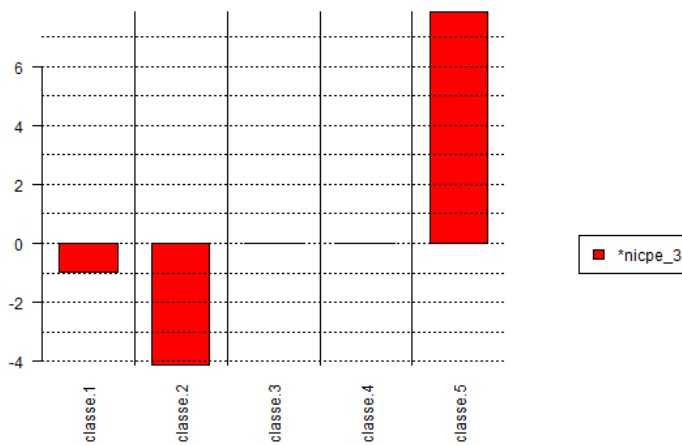
g. Chi2 variable rp2010



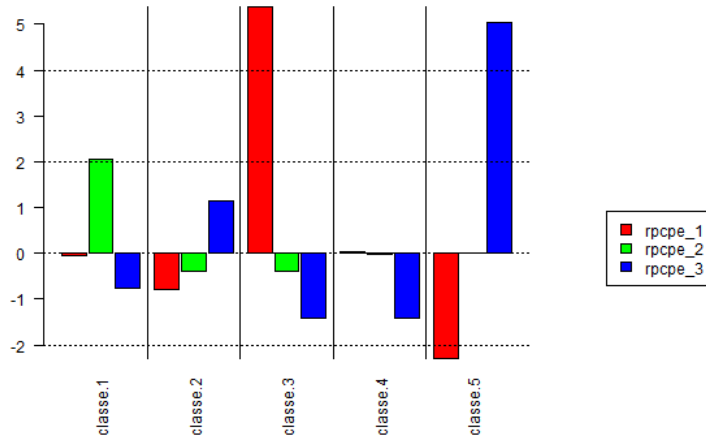
h. Chi2 modalité de variable idecout\_1



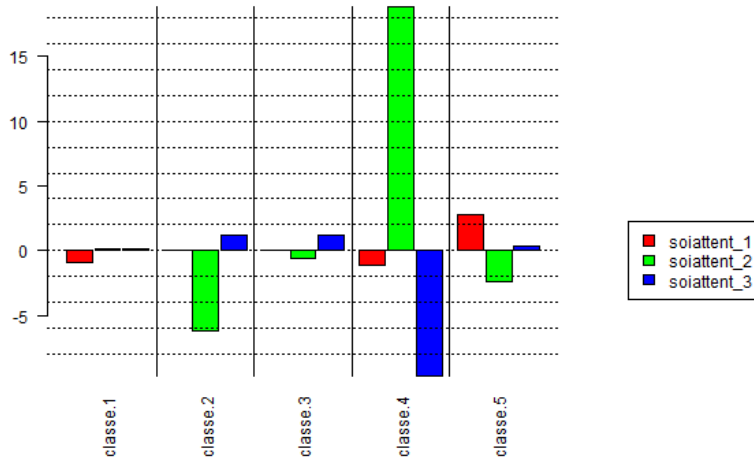
i. Chi2 modalité de variable nicpe\_3



j. Chi2 variable rpcpe

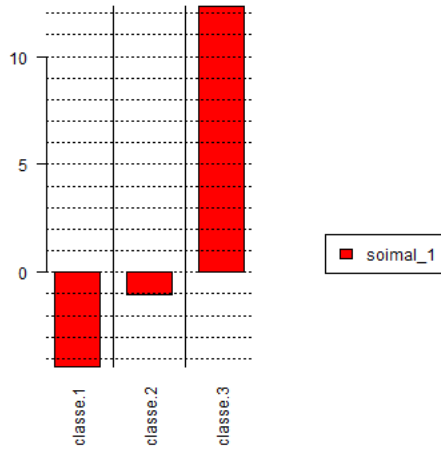


k. Chi2 variable soiattent

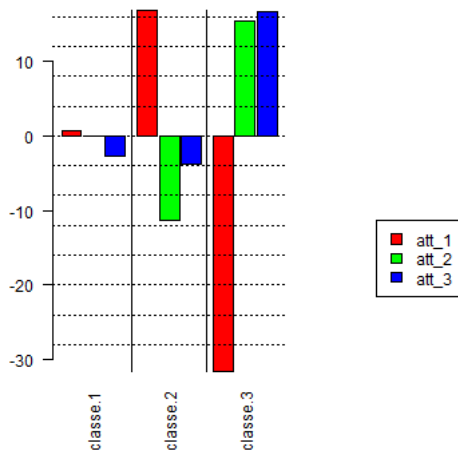


## ANNEXE 38 Chi2 CHD 3 classes d'attitude

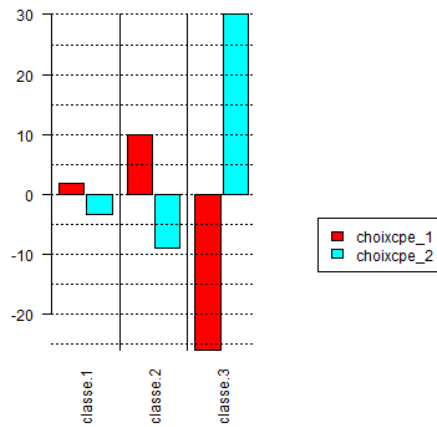
a. Chi2 modalité de variable soimal\_1



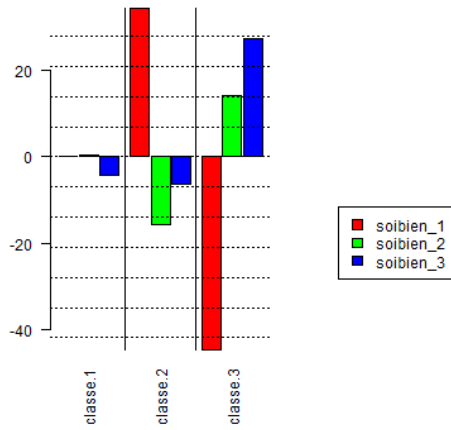
b. Chi 2 variable att



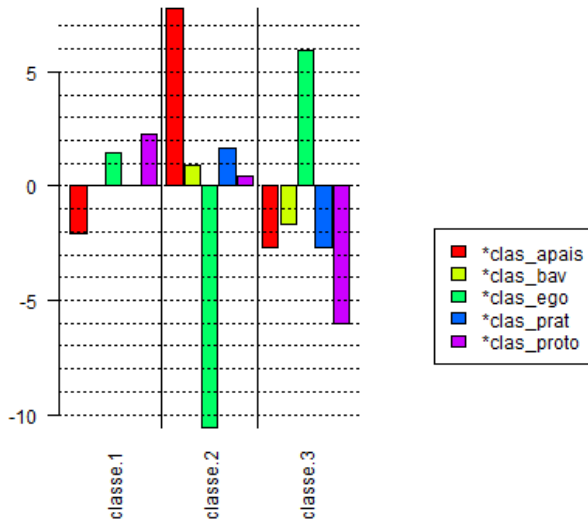
c. Chi2 variable choixcpe



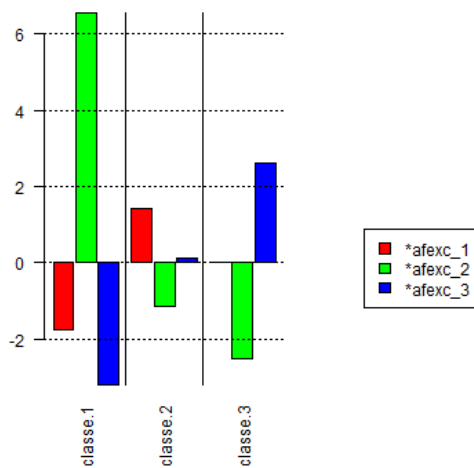
d. Chi 2 variable soibien



e. Chi 2 classes CHD exploratoire

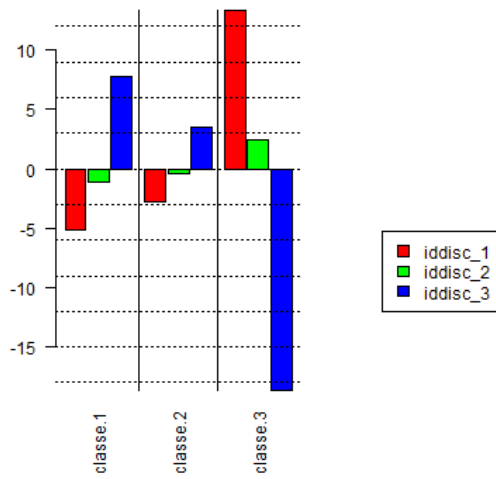


f. Chi 2 variable afexc

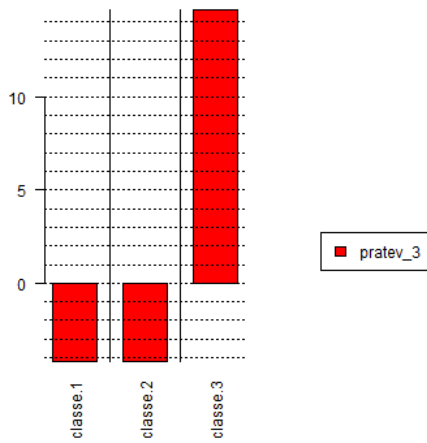


## ANNEXE 39 Chi2 CHD 3 classes de pratique

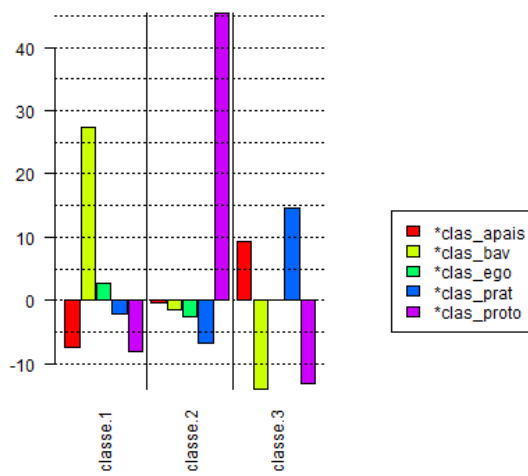
a. Chi2 variable iddisc



b. Chi2 modalité de variable pratev\_3

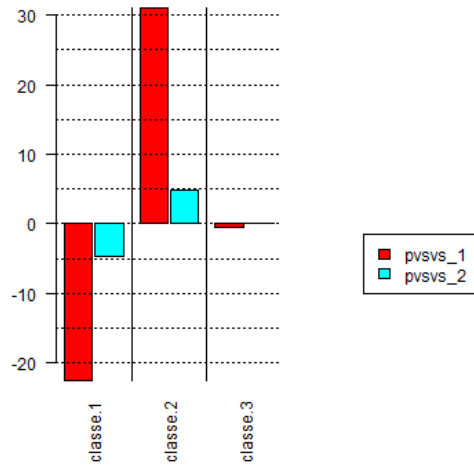


c. Chi2 classe CHD exploratoire

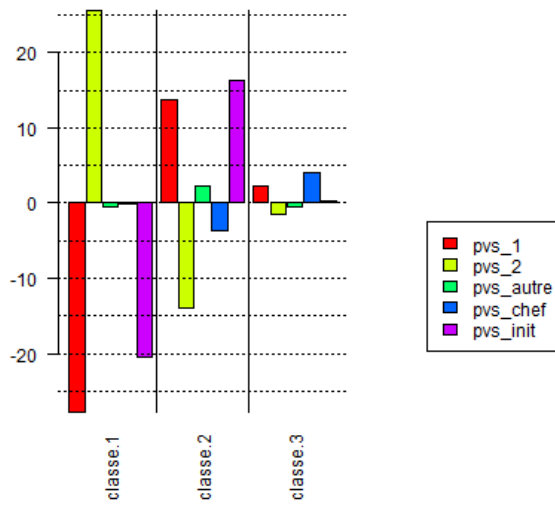




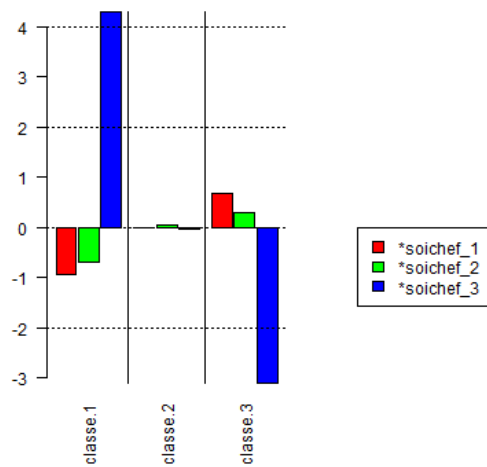
d. Chi2 variable pvs



e. Chi2 variables relatives au pvs



f. Chi 2 variable soichef



## ANNEXE 40 : Contributions aux facteurs AFC classes de pratique

### Contributions aux facteurs AFC 3 classes de pratique

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
idadj_1	-3,944499998	0,264701451
idadj_2	-1,277026979	-0,29140614
idadj_3	1,325286767	0,301349288
afcesc_2	-0,148901004	0,604317528
afcesc_1	0,039014089	0,031948593
afpdmf_1	0,264231983	-0,256129679
afpdmf_3	0,513450796	1,427337885
afpdmf_2	-0,29484094	0,324724254
afcons_2	0,067655717	1,311074242
idbur_2	-0,341727814	0,293916739
idbur_3	1,528778173	0,835298257
pvstext_2	0,129059196	-3,307624494
chefco_3	-0,252115922	0,211428274
chefco_2	0,522112485	0,328660097
chefco_1	-1,383977076	-1,980760571
afmouv_2	-0,045065228	-0,042527111
pvs_autre	0,622100781	-1,457574176
pvspe_2	-1,383977076	-1,980760571
pvspe_1	0,15890212	-3,33379538
idaed_1	2,544754265	0,39643454
prcont_3	-0,956665086	1,448548502
iddisc_3	1,689403959	0,459481206
iddisc_2	-0,642376478	0,071761582
afeduc_1	0,01275973	0,267620795
idsol_3	1,347917178	0,188343231
afadj_2	0,970700259	0,371892046
afadj_3	-0,085445807	0,209023582
afadj_1	-1,908954931	0,235332905
afreni_1	-0,192826427	0,07424451
ideval_3	0,003391467	-0,344387942
idprof_1	2,322189429	-0,499042443
afpil_2	1,070694645	1,57266744
pvsvs_2	-0,103715615	-3,103491583
pvsvs_1	0,197522376	-3,367663585
pvs_chef	-1,336094844	1,147284085
idfam_3	-1,810730896	-1,606516901
idfam_2	-1,571480836	0,009611961
pvscol_2	-0,005233964	-3,189855507
afsecc_1	0,519657369	0,051068973
pvsaed_1	0,038535658	-3,228239473
afsecc_2	-0,391020084	0,598639195

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
afmouv_1	-0,205292211	0,210752708
aforgvs_1	-0,089149976	0,269750629
afpil_1	-0,0840653	0,084929553
idbur_1	-0,690292804	-1,162574257
pvschef_3	-0,743846346	-2,542126077
pvschef_2	-0,179025113	-3,037448582
idpss_1	1,971883791	-0,201438436
idpss_3	-3,944499998	0,264701451
idpss_2	-0,629598791	0,400917806
afcons_1	0,053032124	-0,026268636
pratco_2	-0,601036903	1,136678777
pratco_1	-0,028814504	0,015603098
idabs_3	-0,006117198	0,960783304
idabs_2	-0,245583147	-0,363801181
idabs_1	0,483698829	0,660920207
idecout_1	1,501649023	0,738255003
idfam_1	2,34538499	0,755141167
idecout_2	-1,550310944	-0,443170574
pvscol_3	-0,103715615	-3,103491583
afclas_1	-1,078674488	1,012110587
afclas_3	0,227714758	-0,133533302
afclas_2	-0,103186823	0,499874175
afca_2	-0,502396767	0,927464829
afca_3	0,850795692	0,087254883
afca_1	-2,198688915	-1,266295382
idri_3	2,152581188	-1,006401615
idri_2	-0,135563394	0,209746671
idri_1	-1,84304288	1,933242837
idsol_1	-3,166203355	0,253472301
prcont_2	0,697075739	0,473798372
prcont_1	-0,652040275	-0,1771801
idsol_2	-1,609610068	0,231014001
prat2010_2	0,067655717	1,311074242
prat2010_1	-0,42378098	-2,82280883
afsecc_3	-0,398774143	-0,211170988
idext_2	-0,381705703	-0,626899535
idanal_1	1,200905589	0,190464292
idanal_2	0,140622142	-0,057157042
idext_3	-3,944499998	0,264701451
afexc_3	0,309758101	-0,152891132
afexc_2	-0,11961399	0,421874168

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
afexc_1	-0,336033742	0,212639028
cheflib_1	0,12850094	0,442563844
cheflib_2	0,120220793	-0,582700593
idanal_3	-3,542750843	0,583687304
afconsri_2	-1,051871382	-1,003988067
afconsri_1	0,045915686	0,340171641
aftice_1	-0,374981772	-0,790671387
aftice_3	0,486248997	0,726613151
aftice_2	0,199126511	0,434971895
afcit_1	-0,145930507	0,071863798
afcit_2	0,684910442	1,472054671
pvschef_1	0,129059196	-3,307624494
afpar_1	0,35033826	0,777871354
afpar_2	-0,092898569	-0,329532103
afpar_3	-2,664238537	-0,85802956
pvsrp_1	-0,6158202	-2,654399178
afapp_2	0,50912938	0,080416922
afapp_3	-0,398774143	-0,211170988
idanim_1	1,089226518	-0,457488881
idanim_3	-1,575513943	1,61084655
idanim_2	-0,048531289	0,066919243
idter_2	-0,433700546	-0,053111427
idter_3	0,003810094	2,508276616
idter_1	1,326495761	-0,363477497
afviel_1	-0,072754768	0,129964793
afviel_2	0,256272947	0,78528257
pvsrp_2	1,034294572	-4,101474704
idprof_3	-3,944499998	0,264701451
idprof_2	-1,573273328	0,721271778
afreni_2	1,604136921	1,104862852
afsurv_1	-1,371797204	0,227582872
afsurv_2	1,086732706	0,694047737
afsurv_3	0,847314328	-0,30637032
idhvc_2	-0,002613448	1,506957414
idhvc_3	-3,944499998	0,264701451
idhvc_1	2,118193838	-0,955344143
aflet_2	0,303234895	0,071956279
af82_1	0,032545404	0,019095156
af82_2	0,153341383	3,518357154
aflet_1	-2,024107807	-1,419395066
pratev_1	0,122120252	0,819506397
iddisc_1	-2,717478108	-0,098082962
pvs_2	0,750889118	3,623969573
aflet_3	0,137575479	0,488949347

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
pvstext_1	0,323038205	-3,477735253
pvs_init	-0,343764639	-2,892979518
pvstext_3	-2,23706609	1,620391327
idaed_3	-3,411057723	-0,203103137
ideval_1	2,137579196	0,637058264
ideval_2	-0,240662326	0,304844344
idaed_2	-2,704089723	0,246804993
afeval_2	0,640969075	0,340114716
afeval_3	0,811474504	0,984839794
afeval_1	-0,641396093	0,097016535
afpint_2	0,750270457	-0,591790857
afpint_1	-0,063973457	0,272176977
iddel_1	2,215705763	-0,192263625
iddel_2	-0,400983534	0,341978392
iddel_3	-2,279908922	0,516749871
afveduc_2	0,082339157	0,206602805
afveduc_3	-0,672441624	-0,70272365
afveduc_1	0,094579292	0,341092009
afexcp_2	-0,856515091	-0,429416006
afexcp_1	0,14949636	0,278282528
afeqdir_1	-0,229541003	1,233565146
afeqdir_2	0,701830072	-0,178787251
afeqdir_3	-0,9569188	-0,280339109
afman_1	-0,160169589	-0,010750232
idext_1	1,454173761	1,082155787
afman_2	0,643836168	1,23374497
pratop_1	-1,436902676	0,918684445
pratop_3	-0,601036903	1,136678777
pratop_2	0,656375048	-0,574661011
afapp_1	-0,529991004	0,530940154
idreu_3	0,698198135	-0,744943341
idreu_2	0,504795678	1,204380015
idreu_1	-2,279908922	0,516749871
pvscol_1	-0,151132706	-3,061908953
pvs_1	-0,432333779	-1,505720105
pratev_3	-3,944499998	0,264701451
pratev_2	0,581357037	-0,375732153
idcons_1	2,244162994	-0,169668794
idcons_2	-1,049937387	0,423713596
afsuiv_1	0,19020092	0,205046591
afsuiv_2	-0,891182397	0,220648632
afri_1	0,0081029	0,147659767
afraed_1	-0,056819697	0,328638785

### Contributions aux facteurs AFC 6 classes de pratique

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
idadj_1	-4,557211938	-3,060001056
idadj_2	-1,104547776	0,331706269
idadj_3	1,319350309	0,206599512
afcesc_2	0,772894407	-1,833476813
afcesc_1	-0,451204311	0,836000198
afpdmf_1	-0,327030827	0,991633827
afpdmf_3	2,29384097	-2,55337934
afpdmf_2	-0,408477113	-0,132481975
afcons_3	2,454137387	-5,749337803
afcons_2	0,60274583	-0,93027091
idbur_2	-0,336490011	0,046657988
idbur_3	1,497778114	-0,616221236
pvstext_2	-0,608927341	1,556834436
chefco_3	-0,677633855	0,604549638
chefco_2	0,409144575	-0,098600626
chefco_1	1,357372981	-3,516318395
afmouv_2	-0,019224204	-0,240289322
pvs_autre	0,116003573	1,71144659
pvspe_2	-1,267752717	1,170834925
pvspe_1	-0,358707501	1,373933859
idaed_1	1,983105989	1,033357762
prcont_3	-0,945205059	0,577806001
iddisc_3	1,527966113	0,160565757
iddisc_2	-0,397014858	-0,012986155
afeduc_1	-0,006148943	-0,068903958
idsol_3	1,289704631	0,364121526
afadj_2	0,119451585	0,701662631
afadj_3	0,420383614	-0,679854658
afadj_1	-1,620809271	0,498910079
afreni_1	-0,337456964	0,210084661
ideval_3	0,860234148	-0,687959238
idprof_1	1,891276757	0,931056613
afpil_2	0,834108503	1,483489747
pvsvs_2	-0,640154102	1,645185151
pvsvs_1	-0,161072646	1,075742074
pvs_chef	-0,440823425	-0,52148684
idfam_3	-0,355026358	-2,222220258
idfam_2	-1,24960503	-0,366121745
pvscol_2	-0,060411079	2,608324049
afsccc_1	-0,048750321	1,025991655
pvsaed_1	-0,304548449	1,186412685
afsccc_2	-0,675562146	-0,214658732
afmouv_1	-0,435083196	0,399403932

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
aforgvs_1	-0,244173087	0,155190498
afmouv_3	3,483760524	-2,964143208
afpil_1	-0,139615988	-0,022967553
idbur_1	-0,528159866	-0,5222796
pvschef_3	-0,511545513	1,921985034
pvschef_2	-0,47349978	1,928099775
idpss_1	1,504040772	1,129204299
idpss_3	-2,906190902	-3,884119871
idpss_2	-0,393482176	-0,35271614
afcons_1	-0,405028853	0,636424183
pratco_2	0,065982727	-2,873842764
pratco_1	-0,20297223	0,362237866
idabs_3	-0,561165883	-0,16845153
idabs_2	-0,156174124	0,237063724
idabs_1	0,856247431	-0,704552412
idecout_1	1,295916863	0,286902001
idfam_1	1,848729799	0,671202533
idecout_3	-1,469782612	-3,385471508
idecout_2	-1,345975347	-0,286533114
pvscol_3	-0,191130445	2,189816036
afclas_1	-1,935045892	0,512549367
afclas_3	0,475672188	-0,594466808
afclas_2	-0,346083132	0,518612238
afca_2	-0,314675408	0,632075822
afca_3	0,839573379	-0,336653556
afca_1	-2,590672424	-0,757327529
idri_3	1,998239317	0,599801021
idri_2	-0,111925615	-0,0004501
idri_1	-1,566246122	-1,676140406
idsol_1	-3,038133126	-2,308140884
prcont_2	0,321132018	-0,026056926
prcont_1	-0,188871804	-0,284566547
idsol_2	-1,430208156	0,478912811
prat2010_2	0,162254481	-0,328943209
prat2010_1	-0,856595597	1,250694597
afsccc_3	1,540398916	-2,174442832
idext_2	-0,138171604	-0,299791421
idanal_1	0,90000949	0,733153126
idanal_2	0,231356648	0,283523181
idext_3	-2,990221076	-2,516021024
afexc_3	0,491481048	-0,312036527
afexc_2	-0,191096406	-0,008505874
afexc_1	-0,219009094	-0,017841641

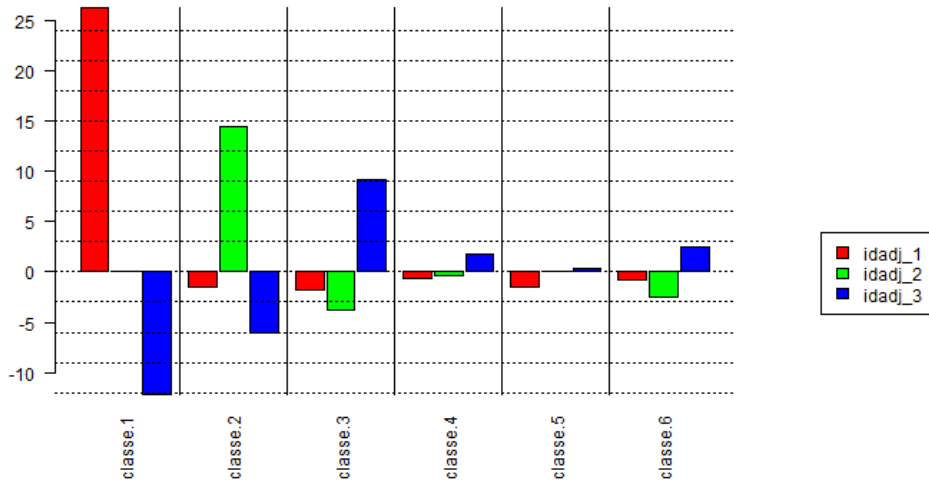
	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
cheflib_1	-0,112156879	0,382462698
cheflib_2	0,656742551	-0,885668827
idanal_3	-2,515092931	-2,397737657
afconsri_2	1,344869867	-3,92176189
aforgvs_2	4,105478442	-4,644333454
afconsri_1	-0,317436846	0,654860917
aftice_1	-1,047417079	0,357928474
aftice_3	1,235080832	-1,565077948
aftice_2	0,098559012	0,472395499
afcit_1	-0,418915919	0,263920843
afcit_2	1,763754128	-1,55764516
pvschef_1	-0,263875035	0,378334945
afpar_1	-0,073105579	1,069188759
afpar_2	-0,293882004	-0,579050011
afpar_3	1,551727326	-2,97032828
pvsrp_1	-0,49512094	0,448133656
afapp_2	0,641873742	-0,140090197
afapp_3	-0,231132486	-0,664982106
idanim_1	1,185719044	0,569501329
idanim_3	-2,562211993	-2,06752568
idanim_2	0,005244201	0,334816024
idter_2	-0,179988595	-0,258344764
idter_3	-0,445713883	-1,196564047
idter_1	1,100498887	1,077118326
afviel_1	-0,150036533	0,177683275
afviel_2	0,393078652	-0,641085202
pvsrp_2	0,132714176	2,380418374
idprof_3	-4,149946757	-2,452862543
idprof_2	-1,360851296	-0,949693201
afreni_2	1,75268611	-0,620115624
afsurv_1	-1,489646171	0,122901052
afsurv_2	1,165818415	0,122907045
afsurv_3	0,833202736	-0,921399199
idhvc_2	0,478878149	-0,365915801
idhvc_3	-3,620045721	-2,601590988
idhvc_1	1,504636866	1,588803928
aflet_2	0,056017933	-0,049379298
af82_1	-0,251272774	0,467728293
af82_2	2,984833552	-4,81089069
aflet_1	-1,885452974	0,293473706
pratev_1	0,620609584	-0,76762515
iddisc_1	-2,813083267	-1,073848533
pvs_2	0,88817482	-1,715534108
idcons_2	-0,924561331	-0,626569746

	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
aflet_3	0,483689782	-0,265276859
pvstext_1	0,018388313	1,454223799
pvs_init	-0,42122996	0,798658042
pvstext_3	-0,244539608	-1,74015621
idaed_3	-3,888447334	-2,255216615
ideval_1	1,447892972	0,961576134
ideval_2	-0,370082165	0,138700221
idaed_2	-1,564777851	-0,866649205
afeval_2	0,695270855	-0,192698354
afeval_3	2,139772421	-2,527064004
afeval_1	-1,030258828	0,403861589
afpint_2	2,600954374	-3,936254285
afpint_1	-0,358699308	0,478893225
iddel_1	1,862817804	0,628397732
iddel_2	0,052317789	0,037877282
iddel_3	-3,42516679	-1,952763808
afveduc_2	0,230001409	-0,272476955
afveduc_3	1,030972964	-2,391577895
afveduc_1	-0,496912902	0,97968025
afexcp_2	-0,092498932	-2,169353037
afexcp_3	4,721699686	-6,164116377
afexcp_1	-0,251067428	0,878657886
afeqdir_1	-0,861443038	0,599405058
afeqdir_2	0,541988309	0,240315497
afeqdir_3	-0,026904363	-1,333660905
afman_1	-0,551325623	0,380960837
idext_1	0,990127174	1,053566242
afman_2	2,011004774	-1,733403697
pratop_1	1,403190215	-3,620821274
pratop_3	-0,78519583	0,296989821
pratop_2	0,076287085	0,764965255
afapp_1	-0,772950177	0,122944428
idreu_3	1,093474653	0,383008328
idreu_2	0,141051603	-0,177249364
idreu_1	-2,59715959	-1,181409263
pvscol_1	-0,541750825	0,294219043
pvs_1	-0,322367372	0,566056672
pratev_3	-2,100444664	-1,368773696
pratev_2	-0,22766324	1,013280564
idcons_1	1,693288596	1,257688454
idcons_3	0,382674983	-3,580753779

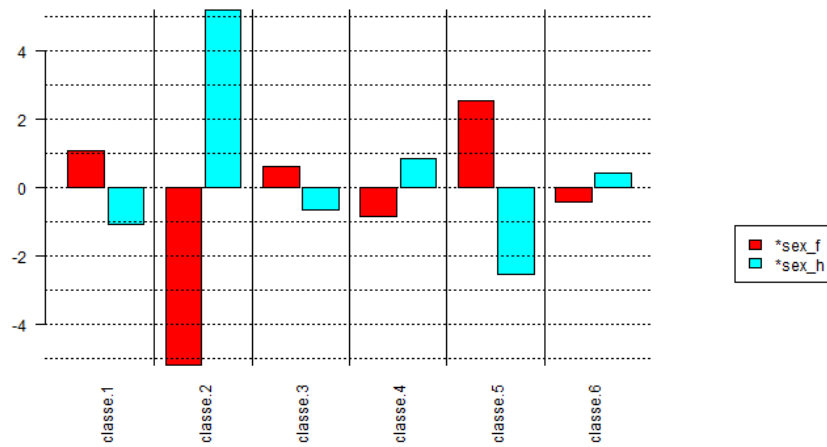
	Coord. facteur 1	Coord. facteur 2
afsuiv_1	-0,003507119	0,040429048
afsuiv_2	0,379740958	-0,92258929
afri_1	-0,050234333	0,074482583
afri_2	2,088364484	-4,467788762
afraed_1	-0,217172929	0,166652953
afraed_2	4,484005866	-5,812854926

## ANNEXE 41 Chi2 CHD 6 classes de pratique

a. Chi2 variable idadj



b. Chi2 variable sex



## ANNEXE 42 Tests du chi2

### 3 classes d'attitude

#### **clas att / bac**

##### Résultats

chi	6.22511486091763
p	0.0444870372295079

##### Valeurs observées

nom_col	bac_3	bac_5	total
clasatt_mit	11	23	34
clasatt_neg	4	21	25
clasatt_pos	20	24	44
total	35	68	103

##### Valeurs théoriques

nom_col	bac_3	bac_5	total
clasatt_mit	11.55	22.45	34
clasatt_neg	8.5	16.5	25
clasatt_pos	14.95	29.05	44
total	35	68	103

##### Contributions a posteriori

nom_colresi	bac_3	bac_5
clasatt_mit	-0.24	0.24
clasatt_neg	-2.18	2.18
clasatt_pos	2.12	-2.12

##### Pourcentages en ligne

nom_col	bac_3	bac_5	total
clasatt_mit	32.35	67.65	100
clasatt_neg	16	84	100
clasatt_pos	45.45	54.55	100

##### Pourcentages en colonne

nom_colresi	bac_3	bac_5
clasatt_mit	31.43	33.82
clasatt_neg	11.43	30.88
clasatt_pos	57.14	35.29
total	100	99.99

#### **clas att / etab**

##### Résultats

chi	6.47185367736838
p	0.0393237412801255

##### Valeurs observées

nom_col	etab_col	etab_lyc	total
clasatt_mit	13	22	35
clasatt_neg	17	7	24
clasatt_pos	22	22	44
total	52	51	103

##### Valeurs théoriques

nom_col	etab_col	etab_lyc	total
clasatt_mit	17.67	17.33	35
clasatt_neg	12.12	11.88	24
clasatt_pos	22.21	21.79	44
total	52	51	103

##### Contributions a posteriori

nom_colresi	etab_col	etab_lyc
clasatt_mit	-1.94	1.94
clasatt_neg	2.28	-2.28
clasatt_pos	-0.09	0.09

##### Pourcentages en ligne

nom_col	etab_col	etab_lyc	total
clasatt_mit	37.14	62.86	100
clasatt_neg	70.83	29.17	100
clasatt_pos	50	50	100

##### Pourcentages en colonne

nom_colresi	etab_col	etab_lyc
clasatt_mit	25	43.14
clasatt_neg	32.69	13.73
clasatt_pos	42.31	43.14
total	100	100.01



**clas att / expe**

## Résultats

chi	11.5032199729317
p	0.00317766068526435

## Valeurs observées

nom_col	expe_1	expe_2	total
clasatt_mit	2	33	35
clasatt_neg	4	21	25
clasatt_pos	16	28	44
total	22	82	104

## Valeurs théoriques

nom_col	expe_1	expe_2	total
clasatt_mit	7.4	27.6	35
clasatt_neg	5.29	19.71	25
clasatt_pos	9.31	34.69	44
total	22	82	104

## Contributions a posteriori

nom_colresi	expe_1	expe_2
clasatt_mit	-2.75	2.75
clasatt_neg	-0.72	0.72
clasatt_pos	3.25	-3.25

## Pourcentages en ligne

nom_col	expe_1	expe_2	total
clasatt_mit	5.71	94.29	100
clasatt_neg	16	84	100
clasatt_pos	36.36	63.64	100

## Pourcentages en colonne

nom_colresi	expe_1	expe_2
clasatt_mit	9.09	40.24
clasatt_neg	18.18	25.61
clasatt_pos	72.73	34.15
total	100	100

### **3 classes de pratique**

#### **3 prat / bac**

Résultats

chi	6.22511486091763
p	0.0444870372295079

Valeurs observées

nom_col	bac_3	bac_5	total
3clas_admi	4	21	25
3clas_presc	20	24	44
3clas_rel	11	23	34
total	35	68	103

Valeurs théoriques

nom_col	bac_3	bac_5	total
3clas_admi	8.5	16.5	25
3clas_presc	14.95	29.05	44
3clas_rel	11.55	22.45	34
total	35	68	103

Contributions a posteriori

nom_colresi	bac_3	bac_5
3clas_admi	-2.18	2.18
3clas_presc	2.12	-2.12
3clas_rel	-0.24	0.24

Pourcentages en ligne

nom_col	bac_3	bac_5	total
3clas_admi	16	84	100
3clas_presc	45.45	54.55	100
3clas_rel	32.35	67.65	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	bac_3	bac_5
3clas_admi	11.43	30.88
3clas_presc	57.14	35.29
3clas_rel	31.43	33.82
total	100	99.99

#### **3 prat / etab**

Résultats

chi	6.47185367736838
p	0.0393237412801255

Valeurs observées

nom_col	etab_col	etab_lyc	total
3clas_admi	17	7	24
3clas_presc	22	22	44
3clas_rel	13	22	35
total	52	51	103

Valeurs théoriques

nom_col	etab_col	etab_lyc	total
3clas_admi	12.12	11.88	24
3clas_presc	22.21	21.79	44
3clas_rel	17.67	17.33	35
total	52	51	103

Contributions a posteriori

nom_colresi	etab_col	etab_lyc
3clas_admi	2.28	-2.28
3clas_presc	-0.09	0.09
3clas_rel	-1.94	1.94

Pourcentages en ligne

nom_col	etab_col	etab_lyc	total
3clas_admi	70.83	29.17	100
3clas_presc	50	50	100
3clas_rel	37.14	62.86	100

Pourcentages en colonne

nom_colresi	etab_col	etab_lyc
3clas_admi	32.69	13.73
3clas_presc	42.31	43.14
3clas_rel	25	43.14
total	100	100.01

**3 prat / expe**

## Résultats

chi	11.5032199729317
p	0.00317766068526435

## Valeurs observées

nom_col	expe_1	expe_2	total
3clas_admi	4	21	25
3clas_presc	16	28	44
3clas_rel	2	33	35
total	22	82	104

## Valeurs théoriques

nom_col	expe_1	expe_2	total
3clas_admi	5.29	19.71	25
3clas_presc	9.31	34.69	44
3clas_rel	7.4	27.6	35
total	22	82	104

## Contributions a posteriori

nom_colresi	expe_1	expe_2
3clas_admi	-0.72	0.72
3clas_presc	3.25	-3.25
3clas_rel	-2.75	2.75

## Pourcentages en ligne

nom_col	expe_1	expe_2	total
3clas_admi	16	84	100
3clas_presc	36.36	63.64	100
3clas_rel	5.71	94.29	100

## Pourcentages en colonne

nom_colresi	expe_1	expe_2
3clas_admi	18.18	25.61
3clas_presc	72.73	34.15
3clas_rel	9.09	40.24
total	100	100

**3 prat / rpcop**

## Résultats

chi	9.40136129017098
p	0.00908908855237713

## Valeurs observées

nom_col	rpcop_1	rpcop_2	total
3clas_admi	11	12	23
3clas_presc	33	9	42
3clas_rel	17	18	35
total	61	39	100

## Valeurs théoriques

nom_col	rpcop_1	rpcop_2	total
3clas_admi	14.03	8.97	23
3clas_presc	25.62	16.38	42
3clas_rel	21.35	13.65	35
total	61	39	100

## Contributions a posteriori

nom_colresi	rpcop_1	rpcop_2
3clas_admi	-1.48	1.48
3clas_presc	3.07	-3.07
3clas_rel	-1.87	1.87

## Pourcentages en ligne

nom_col	rpcop_1	rpcop_2	total
3clas_admi	47.83	52.17	100
3clas_presc	78.57	21.43	100
3clas_rel	48.57	51.43	100

## Pourcentages en colonne

nom_colresi	rpcop_1	rpcop_2
3clas_admi	18.03	30.77
3clas_presc	54.1	23.08
3clas_rel	27.87	46.15
total	100	100

## 6 classes de pratique (à propos de la classe « métier en réflexion )

pvs / \*soidecal

Résultats

chi	8.65822299296875
p	0.013179252101341

Valeurs observées

nom_col	*soidecal_1	*soidecal_2	*soidecal_3	total
pvs_1	4	18	37	59
pvs_2	5	19	11	35
total	9	37	48	94

Valeurs théoriques

nom_col	*soidecal_1	*soidecal_2	*soidecal_3	total
pvs_1	5.65	23.22	30.13	59
pvs_2	3.35	13.78	17.87	35
total	9	37	48	94

Contributions a posteriori

nom_colresi	*soidecal_1	*soidecal_2	*soidecal_3
pvs_1	-1.2	-2.28	2.93
pvs_2	1.2	2.28	-2.93

Pourcentages en ligne

nom_col	*soidecal_1	*soidecal_2	*soidecal_3	total
pvs_1	6.78	30.51	62.71	100
pvs_2	14.29	54.29	31.43	100.01

Pourcentages en colonne

nom_colresi	*soidecal_1	*soidecal_2	*soidecal_3
pvs_1	44.44	48.65	77.08
pvs_2	55.56	51.35	22.92
total	100	100	100

### ANNEXE 43 : synthèse des 6 classes de pratique

*Ce tableau reprend les éléments des différentes synthèses de la CHD sur les 6 classes de pratiques et ajoute d'autres éléments représentationnels qui nous semblent importants comme les représentations du métier de CPE attribuées aux partenaires, l'évolution ou non de la représentation professionnelle et la représentation du contexte. Toutes les variables attitudinales ou formelles sont notées ici, par ailleurs un comptage de certaines variables permettent une comparaison des tendances propres à chaque classes.*

Tendances de pratiques	Eléments représentationnels	Tendances attitudinales	Classes issues de la 1 <sup>ère</sup> CHD exploratoire	Variables formelles
<b>1</b> Métier en tension : moins de relationnel	-représentation du métier : métier idéal avec moins de relationnel, plus d'administratif et de disciplinaire -représentation des partenaires : représ. du métier chez les infirmières différente -représentation du contexte, il transforme la RP *sur 32 variables : 18 MI, 0 sur PVS, 3 RP <sup>163</sup>	-Attitude positive : Métier attrayant, fort et soi=bien être *5 AT	-classe des « pratico-frustrés »	
<b>2</b> Adéquation travail idéal= travail réel	-représentation du métier : métier idéal en adéquation avec la pratique, pas d'évolution de la RP -représentation du contexte : pas d'impact sur la pratique, pas de contrainte du chef d'établissement *sur 32 variables : 12 MI, 1 PVS, 1 RP	-Attitude positive/mitigée : métier puissant et actif *2 AT	-classe des « statiques-apaisés »	-Pas de formation pour passer le concours (ni ESPE, ni CNED) -Sexe homme -ancienneté sur poste 3-9 ans -effectif d'élève<500

<sup>163</sup> MI= variable sur le métier idéal / PVS= variable sur le projet de service / RP= variable sur la représentation professionnelle / AT= variable d'attitude

Exemple de lecture pour la **classe 5**: sur 33 variables significatives (p<0.05) : 7 sont des variables faisant référence au métier idéal, 10 sont des variables faisant référence au projet de service, 4 sont des variables faisant référence à la représentation professionnelle avec en plus une variable de l'évocation hiérarchisée (evoc\_3), 6 sont des variables faisant référence à l'attitude.

Classes de pratiques	Éléments représentationnels	Tendances attitudinales	Classes issues de la 1 <sup>ère</sup> CHD exploratoire	Variables formelles
<b>3</b> Métier en tension : plus de relationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- représentation du métier : métier idéal plus tourné vers autrui, transformation de la RP due à une mutation</li> <li>-Pas de projet de service</li> <li>- représentation des partenaires : représ. du métier chez les agents moyennement = à celle des CPE</li> <li>*sur 22 variables : 9 MI, 1 sur PVS, 2 RP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Attitude mitigée du métier (moyennement puissant) et de soi (moyennement en décalage et moyennement bien)</li> <li>*5 AT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-classe des « bavards » et des « égo-mitigés »</li> </ul>	
<b>4</b> Pratique mitigée	<ul style="list-style-type: none"> <li>--représentation du métier : métier idéal tourné vers plus de relationnel, moins d'administratif et de discipline, transformation de la RP non due à l'expérience ou à une mutation</li> <li>-Projet de service pour se positionner en pilote</li> <li>-représentation des partenaires : représ. du métier chez COP et AS= à celle des CPE</li> <li>* sur 24 variables : 7 MI, 8 PVS, 4RP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*0 AT</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lycée</li> <li>-effectif CPE &gt;2</li> </ul>
<b>5</b> Métier en réflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>--représentation du métier : métier idéal vers plus de relationnel, toujours quelqu'un qui évalue (TIC), transformation de la RP non due à une mutation</li> <li>-Projet de service initié par CPE pour clarifier le rôle, répondre aux attentes institutionnelles</li> <li>-Pratique et RP = protocole 2010 (CPE évalue)</li> <li>-Représentation des partenaires : représ. du métier chez agents opposée à celle des CPE</li> <li>-classe « evoc_3 » (adaptabilité, bienveillance, éducateur)</li> <li>* sur 33 variables : 7 MI, 10 PVS, 4 RP + evoc</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Attitude pos. du métier (agréable) et de soi (en progression et adéquation avec RP, pas d'attente contrainte ni décalage avec RP)</li> <li>-classe d'att. mitigée (att_mit)</li> <li>*6 AT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-classe des « proto-colaires »</li> </ul>	

Classes de pratiques	Éléments représentationnels	Tendances attitudinales	Classes issues de la 1 <sup>ère</sup> CHD exploratoire	Variables formelles
6 Contrainte et malaise	<p>-représentation du métier : ni conseiller, ni pilote, ni adjoint, ni animateur, ni éducateur, ni pédagogue (TIC)</p> <p>-RP ≠ protocole 2010 et remise en cause</p> <p>-Pratique opposée à RP et contrainte</p> <p>-représentation des partenaires : représ. du métier chef d'établissement, parents et gestionnaire opposée à celle des CPE</p> <p>-représentation du contexte : contrainte du chef d'établissement</p> <p>*sur 66 variables : 2 MI, 1 PVS, 15 RP</p>	<p>-Attitude négative du métier (impuissant, faible, déplaisant, passif,...) et de soi (mal être, inutilité, pas de progression, attentes contraintes)</p> <p>-classe d'attitude négative (att_neg)</p> <p>*22 AT</p>		-anc_40

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Calcul des scores

Tableau 2 : Calcul des rangs moyens et fréquences moyennes

Tableau 3 : Analyse des évocations libres et hiérarchisées

Tableau 4: Opérationnalisation des trois dimensions selon Moscovici

Tableau 5 : Comparaison échantillon/population

Tableau 6 : Attitude face au métier

Tableau 7 : Catégorisation missions du CPE

Tableau 8 : Catégorisations actualité d la circulaire de 1982

Tableau 9 : Etape lemmatisation de l'évocation libre et hiérarchisée

Tableau 10 : Analyse prototypique de la catégorisation par lemmatisation

Tableau 11 : Catégorisation par lemmatisation et synonymie de l'évocation libre et hiérarchisée

Tableau 12 : Analyse prototypique de la catégorisation par lemmatisation et synonymie

Tableau 13 : Catégorisation validée par les juges

Tableau 14 : Analyse prototypique finale

Tableau 15 : Tableau récapitulatif des données traitées au cours des différentes analyses



## LISTE DES FIGURES

- Figure 1 : Imbrication dynamique des représentations identitaires
- Figure 2 : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles
- Figure 3 : Coexistence des deux ordres de représentations
- Figure 4 : Le regard psycho social
- Figure 5 : Graphe de similitude
- Figure 6 : Dendrogramme
- Figure 7 : AFC
- Figure 8 : TIC
- Figure 9 : Paire d'adjectifs antinomiques
- Figure 10 : Représentation de soi
- Figure 11 : Analyse de similitude de l'évocation hiérarchisée
- Figure 12 : Dendrogramme CHD exploratoire
- Figure 13 : Profil de la classe 3 : « pratico-frustrés »
- Figure 14 : Profil de la classe 2 : « statiques-apaisés »
- Figure 15 : Profil de la classe 1 : « protocolaires »
- Figure 16 : Profil de la classe 5 : « bavards »
- Figure 17 : Profil de la classe 4 : « égo-mitigés »
- Figure 18 : Dendrogramme CHD des 3 classes d'attitude
- Figure 19 : Profil de la classe 3 : « classe négative »
- Figure 20 : Profil de la classe 2 : « classe positive »
- Figure 21 : Profil de la classe 1 : « classe mitigée »
- Figure 22 : Dendrogramme CHD des 3 classes de pratique
- Figure 23 : Profil de la classe 3 : « administration idéalisée »
- Figure 24 : Graph de la classe 3 : « administration idéalisée »
- Figure 25 : Profil de la classe 2 : « prescription assumée »
- Figure 26 : Graph de la classe 2 : « prescription assumée »
- Figure 27 : Profil de la classe 1 : « relationnel rêvé »
- Figure 28 : Graph de la classe 1 : « relationnel rêvé »
- Figure 29 : AFC variables actives 3 classes de pratique
- Figure 30 : AFC variables illustratives 3 classes de pratique
- Figure 31 : Dendrogramme CHD des 6 classes de pratique
- Figure 32 : Profil de la classe 1 : un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel

Figure 33 : Profil de la classe 2 : une adéquation entre travail idéal et travail réel

Figure 34 : Profil de la classe 6 : de la contrainte au malaise

Figure 35: Profil de la classe 3 : un métier en tension : une aspiration à plus de relationnel

Figure 36 : Profil de la classe 5 : un métier en réflexion

Figure 37 : Profil de la classe 4 : une pratique mitigée

Figure 38 : AFC 6 classes de pratique

Figure 39 : AFC variables actives 6 classes de pratique

Figure 40 : AFC variables illustratives 6 classes de pratique

Figure 41 : Dendrogramme CHD 6 classes de pratique

Figure 42 : Analyse de similitude finale

Figure 43 : Modélisation du rapport RS/RP/RI

# TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	2
INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE 1 :.....	7
DE LA TRIANGULATION DES SOURCES A LA DICHOTOMIE DU METIER DE CPE, D'UNE APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE A LA CONSTRUCTION D'UN OBJET DE RECHERCHE.....	7
<b>1. LE CPE : APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE D'UN OBJET INSCRIT DANS UNE DYNAMIQUE SOCIALE .....</b>	<b>9</b>
1.A. DES LUMIERES AUX TRENTE GLORIEUSES, CONSTRUCTION D'UN CORPS DE METIER BIEN SOMBRE .....	9
1.B. DU « SURGE » AU CONSEILLER PRINCIPAL D'EDUCATION, LA VALIDATION DE SON ACRONYME .....	13
1.C. DES ANNEES 80 AU XXI <sup>E</sup> SIECLE, UNE ERE NOUVELLE .....	22
1.D. DE L'EVALUATION A LA POLITIQUE EDUCATIVE, LE CPE UN OBJET DANS L'ACTUALITE.....	34
<b>2. LE METIER DE CPE, OBJET DE RECHERCHE? .....</b>	<b>44</b>
2.A. UN METIER AVEC UN RECRUTEMENT PARTICULIER : UN OBJET PORTEUR D'ENJEU ET DE DYNAMIQUE SOCIALE .....	44
2.B. LE METIER DE CPE, UN OBJET POLYMORPHE .....	50
2.b.1. <i>Un métier dichotomique, entre travail prescrit, réel, idéal.....</i>	<i>51</i>
2.b.2. <i>Un métier de la communication aux prises avec le contexte et le relationnel, un métier de « l'entre-deux », objet de communication et de subjectivité.....</i>	<i>54</i>
2.C. UN METIER EN REDEFINITION : IDENTITE PROFESSIONNELLE, PROFESSIONNALISATION ET DEPROFESSIONNALISATION.....	59
2.D. QUELLES REPRESENTATIONS INSTITUTIONNELLES, SOCIALES ET PROFESSIONNELLES DU METIER DE CPE ? SYNTHESE.....	66
2.d.1. <i>Une représentation institutionnelle (RI).....</i>	<i>67</i>
2.d.2. <i>Une représentation sociale (RS).....</i>	<i>70</i>
2.d.3. <i>Une représentation professionnelle (RP).....</i>	<i>72</i>
<b>SYNTHESE .....</b>	<b>74</b>
CHAPITRE 2 :.....	77
D'UN OBJET DE RECHERCHE A UN OBJET DE REPRESENTATION PROFESSIONNELLE, D'UNE QUESTION DE TERRAIN A UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ENTRE IMPLICATION ET EPISTEMOLOGIE .....	77
<b>1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME ANCRAGE THEORIQUE .....</b>	<b>79</b>
1.A. FONCTION ET CONSTRUCTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	79
1.a.1. <i>Un sujet social qui re-présente l'objet dans un univers à trois dimensions.....</i>	<i>79</i>

1.a.2. Construire une représentation sociale, rôle du social en amont et en aval de cette construction.....	83
1.a.3. Des représentations sociales particulières conditionnées par/et conditionnant les pratiques.....	86
1.a.3.1 La représentation de soi, le Je + Moi de l'identité.....	87
1.a.3.2. La représentation des partenaires.....	89
1.a.3.3. La représentation de la tâche.....	90
1.a.3.4. La représentation du contexte.....	91
1.a.3.5. Des représentations et des pratiques.....	92
1.B. LES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES, DES REPRESENTATIONS SOCIALES SPECIFIQUES.....	95
<b>2. MODES D'ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....</b>	<b>101</b>
2.A. APPROCHE STRUCTURALE, A LA RECHERCHE D'ELEMENTS CONSENSUELS.....	102
2.B. LES PRINCIPES GENERATEURS DE PRISES DE POSITION.....	105
2.C. L'ATTITUDE : UNE DIMENSION ACTIVEE DE LA REPRESENTATION SOCIALE.....	108
<b>3. PROBLEMATISATION ET POSTURE EPISTEMOLOGIQUE, LA QUETE DU GRAAL.....</b>	<b>110</b>
3.A. UNE QUESTION DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE AU DEPART DU QUESTIONNEMENT SCIENTIFIQUE.....	111
3.B. LA POSTURE DE CHERCHEUR ENTRE IMPLICATION ET DISTANCIATION, UN « ENTRE-SOI ».....	113
3.C. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE, UN ENTRE-DEUX SCIENTIFIQUE TRIANGLE.....	118
3.D. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE : UN CŒUR POUR UN CORPS, UNE REPRESENTATION PROFESSIONNELLE POUR UNE PENSEE PROFESSIONNELLE.....	124
<b>SYNTHESE.....</b>	<b>129</b>
<b>CHAPITRE 3 :.....</b>	<b>131</b>
<b>OPERATIONNALISATION ET CADRE METHODOLOGIQUE, UNE DEMARCHE POUR CHERCHER ET TROUVER.....</b>	<b>131</b>
<b>1. LE RECUEIL ET L'ANALYSE DU CONTENU D'UNE REPRESENTATION SOCIALE.....</b>	<b>133</b>
1.A. EVOCATION LIBRE ET HIERARCHISEE.....	134
1.B. PROCEDURE D'ANALYSE PROTOTYPIQUE.....	135
1.C. CONTROLE DE LA CENTRALITE DES ELEMENTS DE LA STRUCTURE REPRESENTATIONNELLE.....	139
1.D. ANALYSE DE SIMILITUDE.....	141
<b>2. AUTRES TYPES DE TRAITEMENT D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES.....</b>	<b>143</b>
2.A. STATISTIQUE BI-DIMENSIONNELLE.....	144
2.B. STATISTIQUE MULTI-DIMENSIONNELLE.....	144
2.b.1. CHD : Classification Hiérarchique Descendante.....	145
2.b.2. AFC : Analyse Factorielle des Correspondances.....	146
2.C. ANALYSE DE CONTENU.....	147
<b>3. LE CADRE OPERATOIRE ET LES OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES.....</b>	<b>148</b>

3.A. LES ENTRETIENS EXPLORATOIRES .....	149
3.a.1. <i>Catégorie descriptive</i> .....	151
3.a.2. <i>Catégorie prescriptive</i> .....	152
3.a.3. <i>Catégorie fonctionnelle</i> .....	153
3.a.4. <i>Catégorie relationnelle</i> .....	154
3.a.5. <i>Synthèse concernant la fonctionnalité de ces entretiens exploratoires</i> .....	156
3.B. LE QUESTIONNAIRE .....	156
3.b.1. <i>Construction du questionnaire et opérationnalisation</i> .....	157
3.b.1.1. <i>Approche du contenu de la représentation professionnelle et contrôle de la centralité</i> .....	158
3.b.1.2. <i>Les trois dimensions d'une représentation sociale selon Moscovici</i> .....	159
3.b.1.2.a. <i>L'information</i> .....	160
3.b.1.2.b. <i>L'attitude</i> .....	161
3.b.1.2.c. <i>Le champ de représentation</i> .....	163
3.b.2. <i>Démarche et passation du questionnaire</i> .....	170
3.b.3. <i>Validité et représentativité de l'échantillon</i> .....	171
3.b.3.1. <i>Cadre exploratoire</i> .....	171
3.b.3.2. <i>Echantillonnage</i> .....	172
<b>SYNTHESE</b> .....	<b>175</b>
<b>CHAPITRE 4 :</b> .....	<b>177</b>
<b>ANALYSES DES DONNEES, DU CENTRE A LA PERIPHERIE, ENTRE CONSENSUS ET</b>	
<b>DIFFERENCIATION</b> .....	<b>177</b>
<b>1. DESCRIPTION DU CORPUS</b> .....	<b>179</b>
1.A. <i>CARACTERISATION DE L'ECHANTILLON : QUI SONT CES CPE ?</i> .....	179
1.B. <i>QUELLES REPONSES MAJORITAIRES, ANALYSE STATISTIQUE UNIDIMENSIONNELLE DE TOUTES LES VARIABLES</i>	
.....	181
1.b.1. <i>La dimension informationnelle</i> .....	181
1.b.1.1. <i>Les missions d'un CPE</i> .....	182
1.b.1.2. <i>La dimension informationnelle de la prescription</i> .....	183
1.b.2. <i>La dimension attitudinale</i> .....	187
1.b.2.1. <i>L'attitude face au métier</i> .....	187
1.b.2.2. <i>La représentation de soi, une dimension de la représentation de la situation éducative chez les</i>	
<i>CPE</i> .....	189
1.b.3. <i>La dimension du « champ de représentation »</i> .....	191
1.b.3.1. <i>Quelle représentation du métier ?</i> .....	191
1.b.3.2. <i>La représentation des objets du métier</i> .....	193
1.b.3.3. <i>La représentation d'une situation éducative chez les CPE</i> .....	195
1.b.3.3.a. <i>La représentation de la tâche prescrite</i> .....	195
1.b.3.3.b. <i>La représentation de la tâche idéalisée</i> .....	198
1.b.3.3.c. <i>La représentation du contexte</i> .....	200
1.b.3.3.d. <i>La représentation d'autrui</i> .....	201

1.b.3.4. <i>La représentation des pratiques, en lien avec la prescription</i> .....	202
1.C. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE UNIDIMENSIONNELLE DU CORPUS. ....	204
<b>2. RECHERCHE DES ÉLÉMENTS CENTRAUX ET PÉRIPHÉRIQUES DE LA REPRÉSENTATION</b>	
<b>PROFESSIONNELLE DU MÉTIER DE CPE : UNE ANALYSE STRUCTURALE.....</b>	<b>206</b>
2.A. PREMIERS ÉLÉMENTS DE LA STRUCTURE DE LA RP DU MÉTIER.....	206
2.a.1. <i>L'évocation libre et hiérarchisée</i> .....	207
2.a.1.1. <i>Étape de lemmatisation</i> .....	207
2.a.1.2. <i>Étape de synonymie</i> .....	210
2.a.1.3. <i>Étape de validation par les juges</i> .....	212
2.a.2. <i>Des éléments communs de représentation</i> .....	215
2.a.3. <i>Contrôle de la centralité</i> .....	217
2.B. ANALYSE DE SIMILITUDE .....	218
2.C. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE DES ÉLÉMENTS CENTRAUX ET PÉRIPHÉRIQUES DE LA REPRÉSENTATION	
PROFESSIONNELLE DU MÉTIER DE CPE: CONTENU ET STRUCTURE.....	221
<b>3. L'ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE EXPLORATOIRE SUR TOUTES LES VARIABLES DU</b>	
<b>QUESTIONNAIRE .....</b>	<b>224</b>
3.A. LA CLASSE DE « PRATICO-FRUSTRES » .....	225
3.B. LA CLASSE DE « STATIQUES APAISÉS » .....	227
3.C. LA CLASSE DE « PROTOCOLAIRES » .....	230
3.D. LA CLASSE DE « BAVARDS » .....	232
3.E. LA CLASSE D'« EGO-MITIGÉS » .....	235
3.F. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE EXPLORATOIRE. ....	237
<b>4. L'ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE SUR LA DIMENSION ATTITUDINALE : LES 3 CLASSES</b>	
<b>D'ATTITUDE .....</b>	<b>238</b>
4.A. LA CLASSE NÉGATIVE.....	239
4.B. LA CLASSE POSITIVE .....	243
4.C. LA CLASSE MITIGÉE .....	245
4.D. TRIS CROISÉS .....	247
4.E. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE SUR LA DIMENSION ATTITUDINALE .....	248
<b>5. ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>249</b>
5.A. LES 3 CLASSES DE PRATIQUE.....	250
5.a.1. <i>L'administration idéalisée</i> .....	250
5.a.2. <i>La prescription assumée</i> .....	255
5.a.3. <i>Le relationnel rêvé</i> .....	259
5.B. AFC DES 3 CLASSES DE PRATIQUE.....	263
5.C. TRIS CROISÉS .....	266
5.D. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE DES 3 CLASSES DE PRATIQUE. ....	267
5.E. LES 6 CLASSES DE PRATIQUE.....	269
	541

5.e.1 Un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel.....	270
5.e.2. Une adéquation entre travail idéal et travail réel.....	273
5.e.3. De la contrainte au malaise.....	276
5.e.4. Un métier en tension : une aspiration à plus de relationnel .....	282
5.e.5. Un métier en réflexion.....	285
5.e.6. Une pratique mitigée.....	288
5.F. AFC DES 6 CLASSES DE PRATIQUE.....	290
5.G. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE DES 6 CLASSES DE PRATIQUE.....	295
<b>6. ANALYSE DE SIMILITUDE FINALE.....</b>	<b>299</b>
6.A. LA MEDIATION.....	303
6.B. EDUQUER.....	304
6.C. L'AUTORITE.....	305
6.D. TRAVAILLER EN EQUIPE.....	306
6.E. CONSEILLER .....	308
6.F. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DE SIMILITUDE FINALE .....	308
<b>SYNTHÈSE .....</b>	<b>311</b>
<b>CHAPITRE 5 :.....</b>	<b>317</b>
<b>DISCUSSION: CPE, UN METIER EN TENSIONS ?.....</b>	<b>317</b>
<b>1. QUELLE APPROCHE POUR QUELS RESULTATS ?.....</b>	<b>318</b>
1.A. UN CADRE EPISTEMOLOGIQUE, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE : A QUELLES QUESTIONS SOUHAITONS- NOUS REPOUDRE ? .....	319
1.B. QUELS RESULTATS ? .....	320
<b>2. DISCUSSION.....</b>	<b>324</b>
2.A. QUELS APPORTS A LA CONNAISSANCE DU METIER DE CPE, QUELLE(S) RE-PRESENTATION(S) PROFESSIONNELLE(S) ? .....	324
2.a.1. Un métier résolument de l'humain : quel cœur pour quel corps ?.....	324
2.a.2. Un métier de l'interaction en tension(s).....	328
2.B. QUELS APPORTS A LA COMPREHENSION DE LA PENSEE PROFESSIONNELLE DES CPE, ESSAI DE MODELISATION DE LA REPRESENTATION PROFESSIONNELLE DU METIER DE CPE ? .....	333
<b>CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE.....</b>	<b>339</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>343</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>361</b>
LISTE ANNEXES.....	362
ANNEXE 1 : EXTRAITS DE LA CIRCULAIRE DU 09 OCTOBRE 1956 .....	364
ANNEXE 2 : CIRCULAIRE DU 17 NOVEMBRE 1965 .....	365
ANNEXE 3 : DECRET DU 10 AOUT 1970 .....	367
	542

ANNEXE 4 : CIRCULAIRE DU 31 MAI 1972 .....	371
ANNEXE 5 : CIRCULAIRE DU 28 OCTOBRE 1982 .....	373
ANNEXE 6 : LOI DU 10 JUILLET 1989 .....	375
ANNEXE 7 : CIRCULAIRE DU 23 MAI 1997 .....	384
ANNEXE 8 : CIRCULAIRE DU 11 JUILLET 2000 .....	389
ANNEXE 9 : EXTRAITS DE LA CIRCULAIRE DU 11 JUIN 2003 .....	396
ANNEXE 10 : EXTRAITS DE LA LOI DU 11 FEVRIER 2005.....	403
ANNEXE 11 : EXTRAITS DE LA LOI DU 23 AVRIL 2005.....	406
ANNEXE 12 : CIRCULAIRE DU 23 JUIN 2006.....	411
ANNEXE 13 : EXTRAITS DE LA CIRCULAIRE DU 11 JUILLET 2006 .....	413
ANNEXE 14 : ARRETE DU 21 AOUT 2006 .....	417
ANNEXE 15 : PROTOCOLE D'INSPECTION DE MAI 2010 .....	419
ANNEXE 16 : CIRCULAIRE DU 01 AOUT 2011 .....	425
ANNEXE 17 : ARRETE DU 19 AVRIL 2013, CONCOURS DE RECRUTEMENT DES CONSEILLERS PRINCIPAUX D'EDUCATION.....	440
ANNEXE 18 : EXTRAITS DE L'ARRETE DU 01 JUILLET 2013.....	442
ANNEXE 19 : EXTRAITS DE LA CIRCULAIRE DU 27 MAI 2014 .....	447
ANNEXE 20 : CIRCULAIRE DU 10 AOUT 2015 .....	457
ANNEXE 21 : QUESTIONNAIRE.....	461
ANNEXE 22 : DICTIONNAIRE DE CODAGE .....	469
ANNEXE 23 : CARACTERISATION DU CORPUS (N=104) .....	477
ANNEXE 24 : UN CPE C'EST TOUJOURS... (TIC).....	480
ANNEXE 25 : DIFFERENCIATEUR SEMANTIQUE, L'ATTITUDE FACE AU METIER.....	483
ANNEXE 26 LA REPRESENTATION DE LA TACHE EN LIEN AVEC LA PRESCRIPTION .....	486
ANNEXE 27 TRANSFORMATION DE LA REPRESENTATION .....	490
ANNEXE 28 : LA REPRESENTATION DE LA TACHE, UN METIER IDEAL .....	492
ANNEXE 29 ENTRE PRATIQUES ET CONTRAINTES.....	495
ANNEXE 30 LE CPE ET LES TEXTES .....	496
ANNEXE 31 LE PROJET DE SERVICE .....	497
ANNEXE 32 LA REPRESENTATION D'AUTRUI .....	499
ANNEXE 33 ENTRE REPRESENTATION ET CONTRAINTES.....	502
ANNEXE 34 LA REPRESENTATION DE SOI.....	504
ANNEXE 35 : GUIDES D'ENTRETIEN .....	508
ANNEXE 36 : ETAPE DE CATEGORISATION VALIDEE PAR LES JUGES.....	510
ANNEXE 37 : CHI2 CHD EXPLORATOIRE .....	513
ANNEXE 38 CHI2 CHD 3 CLASSES D'ATTITUDE.....	517
ANNEXE 39 CHI2 CHD 3 CLASSES DE PRATIQUE.....	519
ANNEXE 40 : CONTRIBUTIONS AUX FACTEURS AFC CLASSES DE PRATIQUE.....	521
ANNEXE 41 CHI2 CHD 6 CLASSES DE PRATIQUE.....	526
ANNEXE 42 TESTS DU CHI2 .....	527
	543



ANNEXE 43 : SYNTHÈSE DES 6 CLASSES DE PRATIQUE .....	532
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>535</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>536</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>538</b>

Résumé : CPE un métier en tensions ? L'étude des représentations professionnelles de ce métier chez les Conseillers Principaux d'Education s'inscrit conceptuellement et méthodologiquement dans une discipline contributive aux Sciences de l'éducation: la Psychologie sociale. Cette recherche nous permet, dans une approche descriptive à visée compréhensive, de mieux appréhender ce métier polymorphe et d'alimenter par notre réflexion le champ des représentations professionnelles et leur relation aux représentations sociales, relation complexifiée dans ce domaine professionnel par le rapport hétérodoxie-orthodoxie. Questionné dans ses trois dimensions, informationnelle, attitudinale et champ de représentation, le métier de CPE renvoie à une action orientée vers l'élève et à une attitude positive à propos du métier versus mitigée à propos de la représentation du soi professionnel. Notre approche structurale nous permet de confirmer l'existence, dans ce « métier de l'humain » en co-construction au sein d'un collectif de travail (endogroupe versus exogroupe), d'éléments représentationnels communs : l'écoute auquel s'adjoint le conseil. La structure de cette représentation professionnelle s'ancre alors dans une dimension à la fois réflexive et pragmatique du métier, dans laquelle les CPE se positionnent en éducateur. Notre approche socio-dynamique révèle des prises de position divergentes, expressions de tendances attitudinales négatives versus positives et mitigées. Ces prises de position différenciées traduisent, par ailleurs, des tendances de pratique dévoilant de nombreuses oppositions : une représentation de la pratique renvoyant à un métier idéalisé et en tension (relationnel versus administratif) ; une représentation de la pratique renvoyant à un métier plus ou moins en lien avec la prescription (engagé versus mitigé) ; une représentation de la pratique renvoyant à un métier contraint (idéalisé versus non idéalisé).

Mots clés : CPE, représentation sociale, représentation professionnelle, pratiques professionnelles.

Summary: CPE: a job under pressure? From a conceptual and methodological point of view, the study of the professional representations of this job among the Conseillers Principaux d'Education themselves is part of a discipline which contributes to the Sciences of Education: Social Psychology. This research allows us, in a descriptive approach aiming at understanding, to grasp this polymorphic job better and it provides food for thought about the scope of the professional representations as well as their links to the social representations, such links being made more complex in this professional field by the heterodoxy-orthodoxy ratio. This job is being questioned in its three dimensions: information, attitudes and field of representation, but being a CPE refers to a student-oriented action and to a positive attitude towards the job versus a half-hearted attitude towards the representation of professional self. Our structural approach allows us to confirm the existence, in this human-related job in co-construction within team-work (endogroup versus exogroup) of common representational elements: listening to students as well as advising them. The structure of this professional representation is then rooted in a dimension of the job which is at once reflexive and pragmatic and in which the CPE are regarded as teachers. Our socio-dynamic approach reveals differing stands which express negative trends concerning attitudes versus positive and mixed ones. Moreover, these diverse stands reveal trends of practice which underscore many oppositions: a representation of the practice referring to an idealized job under pressure (human relations versus administrative work); a representation of the practice referring to a job which is more or less related to instructions (commitment versus mixed feelings); a representation of the practice referring to a job under constraint (idealized versus non -idealized).

Key-Words : CPE , social representation, professional representation, professional practice .