



HAL
open science

Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle.

Claire Burdin

► To cite this version:

Claire Burdin. Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle.. Sciences de l'Homme et Société. Université de Nantes, 2020. Français. NNT: . tel-03106299

HAL Id: tel-03106299

<https://theses.hal.science/tel-03106299>

Submitted on 10 Jun 2021

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.

Thèse de doctorat de

L'UNIVERSITE DE NANTES

ÉCOLE DOCTORALE N° 603

Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : « *Sciences de l'éducation* »

Par

Claire BURDIN

Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle. TOME 1

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 10 novembre 2020

Unité de recherche : CREN EA 2661

Rapporteurs avant soutenance :

Véronique Barthélémy :

Laurent Filliettaz :

MCF HDR – Inspé - Université de Lorraine

Professeur – Université de Genève

Composition du Jury :

Président : Pierre Périer

Rapporteurs : Véronique Barthélémy

Laurent Filliettaz

Examineur : Paul Olry

Dir. de thèse : Isabelle Vinatier

Professeur – Université de Rennes 2

MCF HDR – Inspé - Université de Lorraine

Professeur – Université de Genève

Professeur – Agrosup Dijon

Professeure émérite – Université de Nantes

Remerciements

Je souhaite adresser mes premiers remerciements à Isabelle Vinatier, pour son exigence et sa rigueur en tant que directrice de thèse mais aussi pour sa disponibilité et son engagement dans le suivi de cette recherche.

Merci aux membres du jury d'avoir accepté d'apporter leur expertise sur cette thèse. Laurent Filliettaz et Pierre Périer ont accompagné ce travail en tant que membres du comité de suivi de thèse et je les remercie vivement des retours réguliers, bienveillants et constructifs, qu'ils ont faits sur mon travail.

Cette recherche n'existerait pas sans les premiers concernés : merci infiniment aux CPE qui se sont engagés dans cette recherche collaborative sur leur activité et un immense merci aux parents qui ont accepté d'être enregistrés lors de leurs entretiens au collège.

L'Inspé et l'Université de Nantes ont soutenu ce travail, en finançant des déplacements pour participer à des manifestations scientifiques, certains frais de scolarité et en m'accordant ponctuellement des décharges de service pour libérer du temps pour cette recherche. Mon travail n'aurait pas été le même sans ce soutien institutionnel.

L'inscription au sein du Centre de Recherches En éducation de Nantes (CREN, EA 2661) est une richesse à bien des égards. Les membres du CREN, les personnels administratifs comme les enseignants-chercheurs avec lesquels j'ai pu échanger, notamment ceux du thème 1 lors des différents séminaires, se sont toujours montrés disponibles à mon égard. Merci pour l'animation de ces rencontres et merci à Christine et Grégory pour nos échanges informels lors des déplacements à Angers, Laval ou Le Mans qui ont aussi participé à mon acculturation au monde de la recherche.

Au sein du CREN, en cette période de clôture de ma thèse, j'ai une pensée particulière pour les doctorant·e·s qui m'ont précédée et qui m'ont permis d'envisager qu'il était possible de terminer, Marine, Lucy, Young-Sil... et pour celles et ceux qui, sans nul doute, termineront aussi bientôt, Pauline, Géraldine, Joel, Sarah, Judikaelle, Hugo... Merci aussi pour votre engagement si précieux dans la vie du labo et dans ses manifestations scientifiques : longue vie au Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation !

Au sein des (ex)doctorant·e·s, réunis autour d'Isabelle et de Grégory au sein des « séminaires », Amélie, Elisabeth et Youssef occupent une place particulière : merci pour tous nos échanges ! Je me réjouis de ceux à venir ! Merci Elisabeth d'avoir délaissé l'année dernière, l'activité de tes petits-enfants pour t'intéresser à celle des CPE.

Le soutien psychologique des collègues de l'Inspé toutes ces années a été très précieux ; une dédicace spéciale au bureau 8 et un grand merci à Mary pour avoir donné son avis de sociologue sur mon travail.

Merci aux ami·e·s et à la famille d'avoir demandé sincèrement des nouvelles de la thèse et d'avoir tenu plus de 10 secondes lors de mes réponses.

Merci Erwan et Gaid de m'avoir ouvert votre maison lors des semaines-thèse rennaises.

Merci Maman pour m'avoir accueillie, nourrie, blanchie, lors des semaines-thèses dinannaises. Ton soutien et tes encouragements sont des moteurs depuis toujours.

Dōmo arigatōgozaimasu Manu pour ta relecture professionnelle de la thèse et de ses annexes. Je recommande chaudement SENSEMO !

Merci Yohann, avec Leila et Malou, de m'avoir supportée (dans les différentes acceptions du terme) tout ce temps et de co-construire au quotidien notre « nous ».

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Table des sigles	9
Table des tableaux	11
Table des figures	12
Introduction	13
Première partie : Contexte socio-historique de notre étude	21
Chapitre 1 - Les politiques éducatives : entre prescription aux professionnels et tentative de normalisation de la fonction parentale	25
1.1 L'accroissement des droits des parents	26
1.1.1 L'entrée progressive des parents dans l'École	26
1.1.2 Des droits individuels et collectifs qui peinent à être effectifs	29
1.1.3 De nouveaux droits depuis 2013	32
1.2 Les contreparties des droits des parents : responsabilisation et normalisation de la fonction parentale	38
1.2.1 Responsabilisation	38
1.2.2 Normalisation	39
1.2.3 Une volonté de normalisation plus prégnante pour les familles populaires et (d'origine) étrangères	41
1.3 Travailler avec les parents : une tâche désormais prescrite aux agents scolaires	45
1.3.1 Les missions des professionnels	46
1.3.2 La tâche prescrite aux CPE	48
1.3.3 Une prescription étayée par la formation ?	49
1.4 Conclusion du chapitre 1	51
■ Chapitre 2 - Des relations complexes entre l'École et les parents	53
2.1 Quel est l'état des relations entre l'École et les familles ?	54
2.1.1 Des tensions décrites dans la littérature scientifique	55
2.1.2 Les relations difficiles de l'École avec les familles populaires	59
2.2 Les formes prises par les relations entre l'École et les familles en établissement	62
2.2.1 Différents modèles de fonctionnement de l'École se superposent historiquement	63
2.2.2 La promotion de modes relationnels participatifs	65
2.2.3 Les différentes logiques de la proximité entre l'École et les familles	69
2.3 La traduction de ces modes de relations entre École et parents : résistances, confiance ... ?	72
2.3.1 Les différents positionnements des parents vis-à-vis de l'École	72
2.3.2 Les relations avec les parents quand des difficultés se présentent	76
2.4 Conclusion du chapitre 2	78
■ Chapitre 3 - Une communication asymétrique des agents scolaires avec les parents ...	81
3.1 Quelques caractéristiques de cette communication	81

3.2	La place de l'élève dans la communication	83
3.3	L'entretien individuel entre parents et agents scolaires : vers une relation symétrique ?	87
3.4	Conclusion du chapitre 3.....	94
	Conclusion de la première partie.....	96
	Deuxième partie : Analyser l'activité des CPE	99
■	Chapitre 4 - L'activité des CPE.....	100
4.1	Un double héritage et une division du travail éducatif dans l'enseignement secondaire	101
	4.1.1 L'héritage des surveillants généraux (SG).....	102
	4.1.2 L'influence des pédagogies nouvelles	103
	4.1.3 Une fonction symbole d'une division du travail éducatif.....	106
4.2	le maintien de la paix scolaire et le travail avec les familles	108
	4.2.1 Garantir la paix scolaire : une part controversée du travail éducatif	110
	4.2.2 Travailler avec les familles	117
4.3	Ce qui oriente leur activité	121
	4.3.1 Le contexte d'exercice	122
	4.3.2 Des conceptions différentes de leur rôle	125
4.4	Conclusion du chapitre 4.....	127
■	Chapitre 5 - Cadre conceptuel : une recherche en didactique professionnelle	129
5.1	La didactique professionnelle pour comprendre l'activité des CPE	130
	5.1.1 Fondements épistémologiques de notre recherche et conception de l'acteur au travail.....	130
	5.1.2 La conceptualisation dans l'action	138
	5.1.3 Le couple conceptuel schème-situation	139
5.2	L'analyse des interactions verbales pour comprendre l'activité langagière	143
	5.2.1 Les notions de face et de territoire	143
	5.2.2 Une théorie linguistique interactionniste	146
5.3	Une didactique professionnelle de l'enseignement.....	152
	5.3.1 Les emprunts au courant de la clinique de l'activité : le genre et le style professionnel.....	152
	5.3.2 L'identité en acte.....	154
	5.3.3 La prise en compte de la relation à autrui : le positionnement du sujet et la position de parole	155
	5.3.4 Un modèle pour analyser les tensions dans l'interaction en collaboration avec les professionnels	156
5.4	Conclusion du chapitre 5.....	157
■	Chapitre 6 : Problématique et démarche de recherche	159
6.1	Hypothèses et questions de recherche.....	160
	6.1.1 La relation CPE-parents	160
	6.1.2 L'organisation de l'activité des CPE	162

6.2	Démarche de recherche	164
6.2.1	Une recherche collaborative.....	165
6.2.2	Présentation de la population et du contexte d'exercice.....	167
6.2.3	Le contrat de collaboration	177
6.3	Phase exploratoire : les entretiens compréhensifs.....	178
6.3.1	Tâche attendue : qu'attendent des CPE les chef.fes d'établissement et les Inspectrices ?	179
6.3.2	Tâche redéfinie : quelle conception ont les CPE de leur rôle vis-à-vis des parents ?	185
6.4	Le recueil des données	190
6.4.1	Les entretiens CPE-parents	190
6.4.2	Les dispositifs de co-explicitation.....	192
6.5	Conclusion du chapitre 6.....	196
	Conclusion de la deuxième partie	199
	Troisième partie : Analyses et interprétations des données	201
■	Chapitre 7 : Cartographie des interactions CPE-parents	202
7.1	La <i>scene</i> des entretiens.....	203
7.1.1	Le cadre spatio-temporel (<i>setting</i>)	204
	Bilan	209
7.1.2	L'objet et le but des entretiens (<i>purpose</i>).....	210
	Bilan	221
7.2	Les participants des entretiens : quelques caractéristiques	222
7.2.1	L'ancienneté dans la fonction ou l'établissement	223
7.2.2	L'élève	228
7.2.3	Le parent et la situation familiale.....	229
7.2.4	Les autres protagonistes	230
	Bilan	231
7.3	Les relations CPE – parents dans les 95 entretiens	231
7.3.1	Les composants de la relation interpersonnelle	232
7.3.2	Le positionnement des sujets	236
	Bilan.....	254
7.3.3	Quelle position de parole ou rapport de places ?	255
	Bilan	259
7.4	Synthèse et conclusion du chapitre 7	260
■	Chapitre 8 : Quelle organisation de l'activité des CPE expérimenté.e-s dans des situations complexes ?.....	263
8.1	Méthodologie d'analyse des entretiens	264
8.2	Analyse de l'activité des CPE dans des épisodes problématiques.....	266
8.2.1	Des parents qui défendent leur enfant.....	267
8.2.2	Des parents, parfois virulents, qui contestent la décision du collègue et/ou refusent les propositions du collègue	292
8.3	Conclusion du chapitre 8.....	341

■	Chapitre 9 : Les schèmes des CPE dans leur gestion de tensions lors d'échanges complexes avec des parents.....	343
9.1	Méthodologie	343
9.2	L'identité en acte d'Emmanuelle	345
9.3	L'identité en acte de Géraldine	353
9.4	L'identité en acte de Julien	359
9.5	L'identité en acte de Nathalie	367
9.6	L'identité en acte de Sabine	374
9.7	Le rôle de <i>go between</i> du CPE dans les entretiens avec les parents	381
9.8	Un modèle pour penser les différents enjeux en tension dans l'activité des CPE ...	385
9.9	Conclusion du chapitre 9.....	387
	Conclusion de la troisième partie	389
	Discussion et conclusion générale.....	393
	Limites et apports	394
	Perspectives pour la formation	397
	BIBLIOGRAPHIE	399
	Annexes	411

TABLE DES SIGLES

AED : Assistant d'éducation

AS : Assistant·e social·e

ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap

ASS : Assistant·e de service social

CA : Conseil d'administration

CE : Conseiller·e d'éducation

CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CESE : Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

CESE : Conseil économique, social et environnemental

CIO : Centre d'Information et d'Orientation

CLG : Collège

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

COPsy : Conseiller·e d'orientation psychologue

CPE : Conseiller·e principal·e d'éducation

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DP3 : Module de découverte professionnelle - 3 heures

EPLÉ : Établissement public local d'enseignement

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

FCPE : Fédération des conseils de parents d'élèves

FSE : Foyer socioéducatif

GTA : Gran Turismo Auto [nom d'un jeu vidéo]

IDE : Infirmier/ère scolaire (diplômée d'état)

IGEN-IGAEN : Inspection générale de l'Éducation nationale - Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale

ISOE : Indemnité de suivi et d'orientation des élèves

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

LGT : Lycée général et technologique

LP : Lycée professionnel

LPO : Lycée polyvalent

MI-SE : Maître d'internat-surveillant d'externat

MDA : Maison des adolescents

MEEF : Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MENESR : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

PEEP : Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public

Perdir : Personnel de direction

PP : Professeur principal

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP + : Réseau d'éducation prioritaire renforcée

RI : Règlement intérieur

SG : Surveillant·e général·e

Segpa : Section d'enseignement général et professionnel adapté

ULIS : Unité locale pour l'Inclusion Scolaire

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Présentation des CPE débutants.....	170
Tableau 2: Conception des CPE de leur rôle vis-à-vis des parents.....	190
Tableau 3 : Relevé du nombre d'entretiens par CPE.....	191
Tableau 4 : Présentation des 11 premières colonnes du tableau synoptique support de l'analyse quantitative des 95 entretiens recueillis et retranscrits	203
Tableau 5 : Catégorisation des entretiens selon le milieu géographique et le mode de communication	205
Tableau 6 : Relevé du temps passé en entretien chez les CPE expérimenté·e·s	207
Tableau 7 : Répartition des types d'entretien par CPE.....	215
Tableau 8 : Colonnes 12 à 15 du tableau synoptique	222
Tableau 9 : Colonnes 16 à 24 du tableau synoptique	233
Tableau 10 : Actes de langage des CPE expérimentés repérées dans 70 entretiens	239
Tableau 11 : Différentes formes d'accord des parents dans les 95 entretiens.....	246
Tableau 12 : Positionnement d'opposition des parents	249
Tableau 13 : Relevé du nombre d'interventions avec FTA/FFA dans les entretiens avec opposition	251
Tableau 14 : Répartition du volume de parole entre CPE et parents	257
Tableau 15 : Entretiens avec un équilibre des volumes de parole	258
Tableau 16 : Structuration des épisodes de l'entretien E16T	273
Tableau 17 : Structuration épisodes S4T	288
Tableau 18 : Structuration des épisodes de l'entretien E5T	300
Tableau 19 : Structuration de l'entretien E9T	305
Tableau 20 : Structuration des épisodes de l'entretien G10P	311
Tableau 21 : Structuration des épisodes de l'entretien J4P	319
Tableau 22 : Structuration des épisodes de l'entretien N2T	325
Tableau 23 : Structuration des épisodes de l'entretien N6T	331
Tableau 24 : Synthèse des données quantitatives –entretiens d'Emmanuelle	345
Tableau 25: Recours aux actes de langage d'Emmanuelle dans ses entretiens avec les parents	346
Tableau 26: Schèmes d'Emmanuelle en situation d'entretien avec des parents	352
Tableau 27 : Synthèse des données quantitatives - Entretiens de Géraldine	353

Tableau 28 : Recours aux actes de langage de Géraldine dans ses entretiens avec les parents	355
Tableau 29 : Schèmes de Géraldine en situation d'entretien avec des parents.....	358
Tableau 30 : Données quantitatives - Entretiens de Julien	359
Tableau 31 : Recours aux actes de langage de Julien dans ses entretiens avec des parents	360
Tableau 32 : Schèmes de Julien en entretien avec des parents	366
Tableau 33 : Données quantitatives - Entretiens de Nathalie	367
Tableau 34 : Recours aux actes de langage de Nathalie dans ses entretiens avec des parents	368
Tableau 35 : Schèmes de Nathalie dans ses entretiens avec des parents	373
Tableau 36 : Données quantitatives - Entretiens de Sabine	374
Tableau 37 : Recours aux actes de langage de Sabine dans ses entretiens avec des parents	375
Tableau 38 : Schèmes de Sabine en entretien avec des parents.....	380

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Les composantes d'une situation - Traduction du schéma de Brown et Fraser (1979)	148
Figure 2: Modèle EPR (Vinatier, 2013 p.79).....	156
Figure 3 : PCS du Collège A rurbain -2015.....	171
Figure 4 : PCS du collège B REP – 2015	172
Figure 5: PCS du collège C urbain -2015	174
Figure 6: PCS du collège D rural - 2015	175
Figure 7: PCS du collège E urbain - 2015	176
Figure 8 : Faits déclencheurs d'un entretien CPE-Parent.....	212
Figure 9 : Différents positionnements de parents en entretien avec des CPE	252
Figure 10 : Conceptualisation du rôle du CPE en entretien avec des parents.....	381
Figure 11 : Positionnement des territoires de parole des CPE dans leurs entretiens avec des parents	384
Figure 12: Modèle PÉRI (Pragmatiques, Éducatifs, Relationnels et Institutionnels)...	386

Introduction

Si l'investissement dans une recherche doctorale procède d'une ambition scientifique – celle, ici, de comprendre la place et le rôle des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec des parents – il est aussi le fruit d'une histoire personnelle.

Après un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) en histoire, mention sociologie, une licence d'histoire et une maîtrise d'histoire médiévale à l'université Paris 1, nous entrons en septembre 1998, à l'Institut de Formation des Maîtres (IUFM) de Paris, pour préparer le concours de recrutement des CPE obtenu en 1999. Les deux années passées à l'IUFM ont été une étape importante de notre parcours à plusieurs égards : si elles nous ont permis évidemment de réussir ce concours, elles ont surtout été primordiales dans la construction d'une identité professionnelle de CPE et ont été les premières occasions de se confronter aux apports des sciences de l'éducation. Nous avons notamment suivi, à l'IUFM de Paris, les cours en sociologie de l'éducation d'Yves Dutercq, que nous allions retrouver quelques années plus tard au Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN EA 2661), le laboratoire des sciences de l'éducation rattaché à l'Université de Nantes et dont nous saluons la mémoire après sa récente disparition due à la Covid-19 en mars 2020.

Nos premières années d'exercice se sont déroulées, par choix, en zone d'éducation prioritaire. Les cinq années passées en tant que CPE dans un collège de Seine-Saint-Denis nous ont donné l'occasion d'investir la problématique de la relation aux parents et notamment de construire avec l'assistante de service social du collège (ASS) un projet¹ permettant de renforcer les liens avec des mères étrangères pour leur permettre de suivre la scolarité de leur enfant malgré des problématiques liées à la maîtrise de la langue française. La relation aux parents a été un aspect transversal important de notre activité de CPE en région parisienne puis dans l'académie de Nantes où nous avons exercé quelques années en lycée polyvalent, en collège et en lycée professionnel.

En parallèle de notre activité de CPE en Vendée, l'entrée en Master FFAST (Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail) de l'Université de Nantes, pour l'année universitaire 2006-2007, a été une autre étape significative de notre parcours puisqu'elle nous a permis de nous initier à différents cadres d'analyse de l'activité et des pratiques

¹ Ce projet « au collège, se connaître, se reconnaître » a été porté par le Réseau d'Écoute et d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) du 93 ; les REAAP ont été créés en 1999 et ont pour objectif principal de conforter les compétences parentales.

professionnelles et d'entamer un processus d'acculturation à la recherche en sciences de l'éducation. Le travail de recherche effectué pour l'obtention du Master concernait les pratiques d'éducation à la citoyenneté en lycée (Burdin, 2007). La richesse de cette année a été aussi le terreau d'une démarche visant à promouvoir l'analyse réflexive dans le travail (Schön, 1994) et les démarches d'analyse des situations de travail pour la formation, portées notamment par l'AFAST (l'association des formateurs par l'analyse des situations de travail) créée à la fin de l'année 2007. Recrutée en novembre 2009 par l'IUFM de Nantes, en tant que conseillère technique en formation continue (CTFC), nous devenons formatrice en 2011, d'abord en parallèle des activités de CTFC puis à temps plein à partir de la rentrée 2012 à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) puis à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (Inspé) de Nantes depuis septembre 2019. Engagée dans la formation de CPE et d'enseignants du second degré, nous assurons aussi des missions d'accompagnement, dans l'analyse de leur activité, de professionnels engagés dans une démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Notre inscription en doctorat à l'Université de Nantes s'effectue fin octobre 2013 alors que nous devenons nous-même parent d'élève, avec l'entrée de notre fille aînée à l'école maternelle.

Pour investir une recherche portant sur l'activité de CPE avec des familles, il a été nécessaire de se départir d'une posture de CPE et de formatrice intervenant auprès de (futur·e·s) CPE en formation initiale et continue, de parent voire même de citoyenne concernée par des questions d'éducation, pour endosser celle de chercheure. Si les longues années de la thèse s'expliquent par notre activité professionnelle en parallèle de la thèse et l'important volume de nos données, il nous a été aussi nécessaire de façonner progressivement cette nouvelle identité de chercheure. En premier lieu, la démarche scientifique consistant à dresser un état des lieux de la recherche portant sur notre sujet, le recueil, la transcription, l'analyse de nos données et l'écriture de notre thèse a été évidemment primordiale. La présence exigeante de notre directrice de thèse, Isabelle Vinatier, au long de ce parcours, a été essentielle pour solidifier notre démarche et pour éviter certains biais dans nos analyses. En second lieu, c'est grâce à la vie scientifique de notre laboratoire, aux activités scientifiques diverses (participation à des manifestations scientifiques, organisation de colloques, écriture d'articles, séminaires réguliers) qu'une acculturation à la recherche a été possible.

Quels sont les intérêts à investiguer aujourd'hui la question de la place et du rôle des CPE dans des entretiens avec des parents, qui plus est, dans une démarche de didactique professionnelle ?

Le système éducatif français peine à instaurer une culture de la coopération entre l'École et les parents (Kherroubi, 2008c, p. 11) alors que les politiques scolaires prônent le rapprochement avec les familles en vue de favoriser la réussite de l'élève. Le renforcement des liens entre les parents et l'École est aussi considéré comme un levier d'amélioration du climat scolaire des établissements (Debarbieux *et al.*, 2012) et comme permettant de lutter contre le décrochage scolaire (Houssemand & Meyers, 2012 ; Potvin & Pinard, 2012 ; Tièche Christinat, Angelucci, & De Chambrier, 2016 cités par Conus, 2017, p. 10). L'investissement des parents dans les affaires de l'École s'inscrit aussi dans un mouvement plus large d'ouverture des institutions à la participation de leurs usagers. Ce contexte de rapprochement interroge cependant la nature symétrique ou non des rapports de place entre les parents et l'École (Payet, 2015), notamment lorsqu'ils se rencontrent lors d'entretiens individuels, mais aussi les rôles qu'ils occupent dans leurs interactions. Cette forme de rencontre est encore peu explorée (Scalambrin & Ogay, 2014, p. 25) et pour Conus (2017) qui s'intéresse à la négociation des rôles des parents et des enseignants en interaction, cette question est peu traitée « *alors même que la communication se trouve au cœur de la construction de la relation familles-école* » (Ogay & Cettou, 2014, cités par Conus, 2017).

Des récentes recherches menées en Suisse se développent sur les interactions enseignants-parents et confirment l'importante asymétrie dans leurs relations où les échanges sont configurés majoritairement par les enseignants (Chartier et al., 2014, p. 45). Scalambrin et Ogay (2014) qui ont étudié les rencontres enseignants-parents au moment de l'entrée à l'école, parlent d'un « espace dialogique inégal », d'un dialogue « unidirectionnel » qui laisse peu de place à la réciprocité (p. 30). Dans un contexte de diversité culturelle, Conus (2017) qui a observé la construction de la relation entre l'École et les familles dont l'enfant entrait à l'école, fait état d'un ethnocentrisme institutionnel (Asdih, 2012 ; Ogay, 2017 citées par Conus, 2017) qui se caractérise par l'imposition aux parents d'une norme scolaire qui n'est pas remise en question.

Les relations aux familles restent donc toujours une question d'actualité, qui mérite toujours l'intérêt des recherches en éducation. Plus précisément, les différentes modalités de la rencontre et les compétences mobilisées par les professionnels et notamment par les CPE, pour s'y investir, restent un domaine encore à investiguer. La question de leur formation aux entretiens avec des parents se pose aussi de manière prégnante.

Il est à noter que malgré une présence quasi généralisée de ces professionnels dans les établissements du second degré depuis les années 1970, le métier de CPE reste encore peu connu (Condette, 2014) et peu de recherches lui sont consacrées. De récents travaux sur le métier de CPE (Favreau, 2016, 2020 ; Mikailoff, 2015, 2020) font, à juste titre, état d'un métier traversé par de multiples tensions, mais les méthodologies de recherche basées sur les discours des professionnels (recueillis par entretiens ou questionnaires) semblent insuffisantes pour rendre compte de l'activité réelle des CPE. Les résultats disponibles sur cette profession font état d'un métier très dépendant du contexte d'exercice, mais aussi très marqué par la personnalité des CPE (Barthélémy, 2004, 2014; Condette, 2013). Nous avons pu constater un manque de connaissances, faute de données empiriques, sur d'une part, les interactions entre les établissements et les parents, et d'autre part sur l'activité réelle des CPE et sur ce qui oriente leur activité. Nous nous inscrivons dans les orientations de la didactique professionnelle défendues par Thievenaz & Olry (2017, p. 2) qui indiquent que « *Recourir à une approche par l'activité revient dans le contexte d'analyse du travail en vue de la formation, à se tenir au plus près des situations concrètes de travail et d'apprentissage en rendant compte du caractère singulier et situé des actions conduites et des comportements de site* ».

Dans ce contexte de rapprochement où les parents sont sollicités pour la régulation des scolarités, nous proposons d'analyser, avec l'aide et en collaboration avec les professionnels concernés, les interactions verbales entre CPE et parents lorsqu'ils échangent en présentiel ou au téléphone sur le comportement de l'élève en questionnant la tâche réelle des CPE, qui mobilisent des savoirs-en-acte singuliers dans ces interactions risquées. Dans le second degré en France, du fait de la division du travail éducatif (Levasseur & Tardif, 2010; Masson, 1994), ces personnels sont particulièrement en charge du maintien de l'ordre scolaire. La gestion des faits d'indiscipline (Prairat, 2013) particulièrement lorsqu'ils ont lieu hors de la classe, échoit souvent aux CPE et à l'équipe vie scolaire. Contacter les parents pour évoquer un évènement qui sort de l'ordinaire, survenu dans la journée de l'élève, est aujourd'hui une activité courante pour eux² ; elle peut aussi être une activité « à risques » dans la mesure où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève, où il faut parfois annoncer une sanction.

Les interactions des CPE avec les parents relèvent de tâches récurrentes et complexes que la recherche peut aider à comprendre. Nous pouvons en effet parler ici de « tâches

² La circulaire de 2006 sur le rôle et la place des parents à l'école est explicite sur l'information des parents par l'établissement scolaire : « *Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants* ». Par ailleurs, « *les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale* ».

discrétionnaires » (Maggi 2003, Valot 2006, cités par Pastré, 2011, p. 190), c'est-à-dire qu'il est laissé à la « discrétion » du professionnel le choix du mode opératoire pour atteindre son but. Dans une perspective de formation, une approche en didactique professionnelle invite à se préoccuper de ces tâches et notamment des conditions d'exercice de ces dernières par l'observation de pratiques effectives (Boccapege & Olry, 2015, p. 5) ; il s'agit notamment d'identifier « ce qui fait obstacles et difficultés » et de bien connaître les situations auxquelles sont confrontés les professionnels (Mayen et al., 2017). En effet, « *la compréhension de l'action du sujet ne peut s'effectuer en dehors de l'étude de la logique des situations dans laquelle elle s'inscrit. Cela s'oppose à une vision générique du travail pour rendre compte des formes d'interactions que les acteurs établissent avec la portion limitée de l'environnement dans lequel ils agissent* » (Thievenas, Olry, 2017, p. 2).

Comment se déroulent ces interactions spécifiques ? Quels sont les objectifs des CPE dans les situations où ils échangent avec les parents au sujet de l'indiscipline de leur enfant ? Comment se positionnent les professionnels vis-à-vis des parents et réciproquement ? Quels sont les savoirs d'expérience mobilisés par les CPE pour agir dans ce type de situation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons fait le choix de positionner nos travaux dans le champ théorique de la didactique professionnelle, développé par Vergnaud, Pastré et Mayen (2006) croisé avec celui de l'analyse linguistique des interactions verbales dans la ligne des travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005) pour comprendre les conceptualisations implicites des acteurs, le sens qu'ils donnent à leur métier. Nous reprenons, par là même, les travaux de Vinatier (2009) dont l'enjeu théorique a consisté à croiser ces deux théories et à proposer, en cohérence avec ce croisement, une méthodologie d'analyse des échanges verbaux dans le domaine de l'enseignement et de la formation.

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015) nous avons analysé des enregistrements d'entretiens avec les parents que 10 CPE ont bien voulu nous transmettre (débutant·e·s et expérimenté·e·s) travaillant dans des collèges de différents types (urbains, ruraux, rurbain, d'éducation prioritaire) situés pour la majorité en Loire-Atlantique. Avec l'accord des parents d'élèves, les CPE ont enregistré leurs entretiens avec eux. Ainsi, 95 entretiens CPE-parents qui ont pour objet un problème de comportement de l'élève constituent notre corpus principal. La démarche et la méthodologie de recherche seront précisées dans le chapitre 6.

La démarche compréhensive et collaborative développée par Vinatier (2012) dans le champ de la didactique professionnelle doit nous permettre d'interroger le sens que les praticiens donnent à cette activité et plus précisément elle vise l'élucidation de leurs schèmes

d'action dans les situations où ils doivent s'entretenir avec les parents pour les problèmes de comportement de l'élève. L'analyse didactique du travail des CPE dans ces situations a pour ambition, à terme, de mieux répondre aux enjeux de leur formation (Mayen et al., 2017). Bien que notre orientation soit celle de l'analyse de l'activité professionnelle des CPE dans un type de situations (l'entretien avec les parents), nous postulons aussi que l'analyse du travail effectif de ces derniers en interaction avec des parents peut renseigner la question des relations entre les familles et l'institution scolaire.

Cette thèse est organisée en trois parties subdivisées chacune en trois chapitres.

La première partie de la thèse est consacrée au contexte socio-historique de notre étude et s'organise en trois chapitres.

Le premier chapitre aborde la question des politiques éducatives dédiées à la place des parents dans l'école depuis leur entrée dans les établissements scolaires, à partir de 1968, jusqu'à aujourd'hui. Nous mettons en évidence dans ce chapitre que si les politiques publiques encouragent l'implication des parents et leur rapprochement de l'École, ce phénomène a comme pendant le renforcement des processus de responsabilisation et de normalisation des postures parentales. Ces politiques ont aussi comme effet d'intensifier les prescriptions aux agents scolaires de travailler avec les parents alors même que ceux-ci sont peu préparés à cette tâche.

Le deuxième chapitre présente un état des recherches sur les interactions entre l'École et les familles. Une littérature abondante existe aussi, au regard de notre sujet, nous avons privilégié certaines recherches portant spécifiquement sur les relations École-parents, notamment lorsque des difficultés surviennent, sur les modèles relationnels existant et sur la façon dont ces derniers se traduisent dans les pratiques des parents en interaction avec des professionnels.

Parce que notre recherche interroge une modalité d'échange – l'entretien individuel – avec des parents, le troisième chapitre est consacré à la communication entre agents scolaires et parents. Nous nous intéressons aux formes que prend la communication entre l'École et les parents en mettant un focus sur l'entretien individuel et en questionnant la symétrie relationnelle qui s'y déploie ou non.

La deuxième partie de la thèse porte sur l'analyse de l'activité des CPE et comprend les chapitres 4, 5 et 6.

Le quatrième chapitre concerne l'activité des CPE et les recherches qui leur sont consacrées. Elles mettent en perspective l'évolution historique de cette fonction qui explique notamment l'investissement de ces professionnels dans certaines tâches liées au maintien de

l'ordre scolaire. La question des relations des CPE avec les familles a été peu voire pas investie par la recherche. C'est pourtant notamment avec les parents, que les CPE pratiquent l'entretien, une tâche courante pour eux, que nous allons évoquer dans ce chapitre. Nous questionnons aussi dans ce chapitre ce qui oriente l'activité des CPE : le contexte d'exercice et notamment la relation avec le chef d'établissement mais aussi les conceptions qu'ont les CPE de leur rôle.

Le cinquième chapitre est consacré à la présentation de notre cadre théorique. Notre ancrage est celui de la didactique professionnelle dont nous présentons succinctement les fondements épistémologiques, notamment, selon l'orientation de psychologie ergonomique, comment l'activité professionnelle peut être étudiée en distinguant ce qui relève de la tâche prescrite, attendue, redéfinie et réelle selon les travaux de Leplat (1997). Sont abordés la conceptualisation dans l'action théorisée par Vergnaud (1996) ainsi que le concept central de schème lié à une classe de situations. Dans cette orientation, le professionnel est considéré comme un « sujet capable » (Rabardel, 2005). Dans la lignée de Vinatier, notre approche en didactique professionnelle a été enrichie par celle de l'analyse des interactions verbales qui emprunte beaucoup à Goffman (1974) et s'appuie sur la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992), présentée dans ce chapitre. Nous précisons ensuite notre cadre théorique principal, celui construit par Vinatier (2009) qui a adapté l'approche en didactique professionnelle pour l'enseignement en le croisant avec celle de Kerbrat-Orecchioni pour prendre en compte dans le travail des professionnels de l'École, l'importance de la relation à autrui. Nous évoquons aussi le modèle ÉPR (Épistémique, Pragmatique, Relationnel) qu'elle a construit à partir de l'analyse d'interactions enseignant-élèves et qui présentent, avec ces trois pôles, les différents enjeux en tension dans l'activité des professeurs. Il nous servira de point d'appui pour penser l'activité des CPE.

Le sixième chapitre concerne notre problématique et démarche de recherche. Nous y présentons nos hypothèses et questions qui concernent deux champs : celui de la relation CPE-parents et celui de l'organisation de l'activité des CPE. Nous présentons notre démarche de recherche collaborative (Vinatier & Morrissette, 2015) et notre terrain d'exploration avec, notamment, la présentation des 10 CPE qui ont accepté d'y contribuer. Nous abordons ensuite les premiers résultats issus de la phase exploratoire. Il s'agit de ce qui relève de la tâche attendue inférée de l'analyse des entretiens avec des Inspectrices d'Académie Inspectrices pédagogiques régionales (IA-IPR) et des chef·fe·s d'établissement, et de la tâche redéfinie, mise en évidence par l'analyse de contenu (Bardin, 2013) des entretiens menés avec les dix CPE. Nous présentons enfin nos données principales nous permettant d'accéder à leur activité réelle, les 95 entretiens

CPE-parents enregistrés par les professionnel·le·s ainsi que les dispositifs de co-explicitation mis en œuvre.

La troisième partie de la thèse est consacrée aux résultats de notre recherche.

Le septième chapitre présente une cartographie des interactions CPE-parents pour laquelle nous avons mobilisé les catégories d'une situation de communication issues du modèle de Brown et Fraser (1979). Nous avons ainsi mis en évidence dans notre corpus, certaines caractéristiques de la scène (*scene*), des objectifs (*purpose*), des participants et de leur relation dans les 95 entretiens analysés.

Le huitième chapitre s'intéresse à l'organisation de l'activité des CPE, dans des entretiens complexes, à laquelle nous accédons grâce à l'analyse d'entretiens difficiles des CPE expérimenté·e·s. Afin de répondre à nos questions de recherche portant sur l'organisation de l'activité des CPE, nous mettons en évidence les différentes structurations de ces entretiens difficiles.

Le neuvième et dernier chapitre permet de mettre en évidence l'identité en acte (Vinatier, 2009) des CPE et des éléments de schèmes qu'ils mobilisent dans la classe de situations où ils rencontrent les parents d'élèves ayant dérogé aux règles. Dans ce chapitre nous mettrons en valeur les tensions auxquelles sont soumis les CPE dans leurs échanges avec les parents, ce qui nous semble concourir à la conceptualisation de leur rôle de *go between* souvent évoqué dans la littérature scientifique. Nous présenterons à ce titre le modèle PÉRI (Burdin, 2019) présentant les enjeux Pragmatiques, Éducatifs, Relationnels et Institutionnels en tensions dans cette classe de situations.

La conclusion de cette thèse permettra d'aborder l'intérêt de cette recherche pour penser, à nouveaux frais, la formation des CPE.

Première partie : Contexte socio-historique de notre étude

Dans le cadre de notre travail de recherche portant sur l'activité des CPE de collège dans leur communication avec les parents quand l'élève a dérogé aux règles, nous mobilisons le cadre théorique de la didactique professionnelle de l'enseignement tel qu'il a été développé par Vinatier (2009) en croisant la théorie de l'activité de Vergnaud (1996) avec la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992).

Comprendre le fonctionnement des activités interactionnelles implique de se pencher sur le contexte dans lequel elles se déploient. En effet, elles sont autant marquées par leur contexte d'émergence qu'elles modifient le contexte dans lequel elles se déroulent.

Nous aborderons dans cette partie le contexte dans sa dimension socio-historique³ car les évolutions de la place des parents dans l'École peuvent expliquer la complexité de leurs relations avec les agents scolaires. Comprendre la position qu'occupent les parents dans l'École aujourd'hui ainsi que le cadre prescriptif du travail avec les familles dans les établissements du second degré est la première étape de ce travail. En effet, tout travail, quel que soit sa nature s'inscrit dans un ensemble de normes et de règles qui impactent l'activité des professionnels pour faire ce qu'ils ont à faire. Comprendre la « tâche prescrite » (Leplat, 1997; Rogalski, 2003) aux agents scolaires et aux CPE va être un préalable à l'analyse de leur activité. Cela nous engage tout d'abord à nous intéresser aux évolutions des politiques éducatives qui concernent la place des parents dans l'École. En effet, le mouvement, continu, d'ouverture de l'École en direction des familles qui date de la fin des années 1960 est visible dans l'étude des textes officiels ou dans divers documents émanant du Ministère de l'Éducation nationale. De nouvelles attentes envers les familles s'y dessinent aussi. Ce rapprochement de l'Institution scolaire avec ses usagers - certains sociologues parlent de « symétrisation » (Payet & Purenne, 2015) - s'explique à la fois par une démocratisation du fonctionnement de l'École dans un contexte de massification de l'enseignement mais aussi par la montée en puissance de l'individualisation dans la prise en charge des élèves (Payet, 2017). L'avènement d'une relation de proximité entre l'École et les parents (Giuliani & Payet, 2014a) correspond à un nouveau

³ L'influence du contexte d'exercice des CPE notamment leur établissement, sera abordée dans le chapitre 4 consacré à l'activité des CPE.

paradigme qui a des conséquences sur les acteurs scolaires et leur professionnalité mais aussi sur les parents qui se voient imposer de nouvelles normes dans leur rôle vis-à-vis de l'École.

À l'heure où la scolarité est un enjeu fondamental pour l'individu (Payet, 2017) car son insertion sociale et professionnelle est fortement dépendante de l'École et de ses diplômes (Périer, 2005), les relations entre l'École et les familles sont envisagées comme indispensables, particulièrement pour traiter la difficulté scolaire (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2008) ou réguler les désordres. Devant le foisonnement des recherches sur les relations École-familles, nous avons fait le choix de délimiter le périmètre de notre propos mais aussi les orientations choisies. Tout d'abord, pour restituer la complexité des relations concrètes entre l'École et les familles, une approche interactionniste semble particulièrement intéressante dans la mesure où elle « *fait une large part à la façon dont les acteurs se représentent la réalité et construisent des stratégies d'échanges entre ces deux mondes* » (Montandon & Perrenoud, 1987, p. 21). Différentes orientations, principalement dans le champ de la sociologie des interactions École-famille (Terrail, 1997), ont ici été privilégiées : elles seront explicitées de même que les méthodologies de recherche qui ont été mobilisées à ce propos afin de pouvoir situer notre propre perspective de travail. Comme le signalent Lorcerie et Cavallo (2002) ou Ichou (2010), certaines approches microsociologiques de type qualitatif sont plus à même de rendre compte des dynamiques à l'œuvre dans les relations entre les parents et l'École. Certaines études de ce type ont notamment permis d'enrichir la réflexion sur l'héritage d'un capital culturel (Charlot, 1999; Lahire, 1995) et d'accéder à la complexité et à la diversité des pratiques familiales.

Nous aborderons aussi ce que la littérature scientifique nous indique des différentes formes que prennent les relations entre l'institution scolaire et les familles. En effet, aborder les différents modèles relationnels mis en évidence par la recherche, à l'heure d'une proximité attendue entre École et parents (Giuliani & Payet, 2014a) nous permettra d'aborder les différentes positions que prennent les parents vis-à-vis de l'École. Nous pourrions ainsi, dans notre thèse, envisager les liens entre ces constats et les résultats de nos analyses portant sur le positionnement des parents, repérés dans leurs interactions avec des CPE.

Alors que le rapport d'information sur les relations École-parents (Corre, 2014) les qualifie d' « asymétriques et distendues », comment s'incarnent-elles dans le cadre d'entretiens individuels ? Dans notre recherche, nous nous intéressons en effet, à certaines modalités de communication : l'entretien (en face à face ou l'échange téléphonique) entre des CPE et des parents. Afin de cerner notre objet, nous questionnons les caractéristiques de différents types de communication entre les agents scolaires et les parents, notamment du point de vue de ce

qu'ils révèlent de la place de chacun. Nous questionnons notamment le rôle de l'élève-enfant dans cette communication. Nous tenterons de répondre à ces questions et nous nous intéresserons particulièrement aux résultats de récentes recherches, notamment d'orientation ethnographiques, menées en Suisse sur les entretiens individuels.

La première partie de cette thèse est organisée de la façon suivante. Nous présentons tout d'abord les politiques éducatives qui concernent la place des parents dans l'École sous l'angle des prescriptions faites aux professionnels et en interrogeant les visées normalisatrices de ces politiques à l'égard du suivi parental de la scolarité (chapitre 1). Dans les textes que nous évoquons, la prescription concerne tous les personnels, englobant enseignants et CPE. Nous avons utilisé parfois le terme « enseignants » quand la prescription concernait plus généralement les personnels d'enseignement ou d'éducation. En effet, d'une part, la prescription s'adresse aujourd'hui aux enseignants et aux CPE (ils doivent développer une culture commune qui est notamment promue en formation initiale). La compétence « coopérer avec les parents » (nous le verrons), s'adresse à tous les enseignants (1^{er} et 2nd degré) mais aussi aux CPE, objet de notre étude. Cela traduit le fait que l'on attend de tous les agents scolaires cette propension à travailler avec les parents. Dialoguer avec les parents est préconisé dans les textes définissant les missions des CPE depuis l'existence de cette fonction.

Ensuite, nous présenterons un état des études sur les interactions entre l'École et les parents, notamment ceux issus de milieux populaires (chapitre 2). Nous y évoquerons entre autres les modèles qui fondent ces relations avant d'envisager la façon dont ils se traduisent chez les parents pour enfin préciser les relations avec les parents en cas de difficultés.

Un des axes de notre problématique concerne les spécificités de l'opérationnalisation par les CPE de la prescription, dans leur façon de dialoguer avec les familles. Et c'est précisément pour cela que, dans le chapitre 3, nous abordons la question de la communication avec les parents et notamment les résultats de recherches ethnographiques (Chartier et al., 2014; Conus, 2017; Scalabrini & Ogay, 2014) menées en Suisse sur les entretiens individuels entre enseignants et parents. Nous nous appuyons sur ces différents travaux pour adosser à notre problématique quelques hypothèses de recherches ; ces dernières seront explicitées dans la deuxième partie de la thèse.

CHAPITRE 1 - LES POLITIQUES EDUCATIVES : ENTRE PRESCRIPTION AUX PROFESSIONNELS ET TENTATIVE DE NORMALISATION DE LA FONCTION PARENTALE

L'objectif de ce chapitre est d'étudier les politiques éducatives pour comprendre la prescription faite aux professionnels de l'École en matière de relations aux familles. C'est une nécessité de connaître le contexte de travail des CPE car leur activité, tout particulièrement la conduite de l'entretien avec les parents, que nous cherchons à comprendre, est particulièrement sensible au contexte de leur exercice. D'un point de vue méthodologique et épistémologique, il nous faut comprendre leur « tâche prescrite » (Leplat, 1997) : y accéder est un préalable à toute analyse de l'activité professionnelle. L'étude des textes officiels et la présentation de dispositifs destinés aux parents seront complétées par l'examen de documents divers (rapports, avis de scientifiques ou de professionnels, nouveaux médias ...) permettant de comprendre le contexte d'émergence des différentes orientations politiques et les normes ou principes qui les guident. Nous nous concentrerons principalement sur les documents émanant du Ministère de l'Éducation Nationale que nous compléterons par des textes liés la parentalité. L'autre objectif de ce chapitre sera d'envisager ce que ces politiques disent de la place des parents dans l'École et de leur rôle attendu.

Alors que l'École républicaine française s'est construite en mettant les parents à distance (Prost cité par Corre, 2014, Périer, 2015), devant le surgissement de différentes difficultés dans une École qui s'est massifiée en peinant à se démocratiser, il est apparu nécessaire d'intégrer les parents à la régulation des problématiques de l'École : difficultés scolaires, violence, décrochage, ... (Périer, 2005). Parallèlement à l'entrée des parents dans l'École et à l'accroissement de leurs droits dans l'École, apparaissent des attentes de plus en plus fortes pour qu'ils s'impliquent avec l'émergence et le renforcement de la norme du "bon parent d'élève". Certains parents « réputés » éloignés de l'École sont particulièrement la cible de certaines politiques ou de certains dispositifs que nous allons évoquer. La loi d'orientation pour la refondation de l'École de 2013 prône une coopération accrue entre les agents scolaires et les parents avec une visée de coéducation. Ce texte leur confère de nouveaux droits et accentue la prescription aux acteurs de l'École de collaborer avec eux.

Dans un premier temps, sans être exhaustive, nous envisagerons une étude des principaux textes officiels concernant la place et les droits des parents dans l'École, droits qui s'accroissent depuis 1968 (1.1). Nous verrons dans un deuxième temps que ces droits ne sont

pas sans contreparties (1.2) et que l'on assiste à un phénomène de responsabilisation et de normalisation des attitudes parentales en matière de suivi de la scolarité, enfin, dans un troisième temps, nous étudierons la prescription faite aux professionnels de l'École de travailler avec les familles (1.3).

1.1 L'ACCROISSEMENT DES DROITS DES PARENTS

Dans l'enseignement secondaire, la première fédération regroupant des associations de parents d'élèves, l'ancêtre de l'association des Parents d'Élèves de l'Enseignement Public (PEEP), apparaît peu avant la Première Guerre mondiale. Le regroupement des parents, à cette époque, a un certain poids dans la mesure où la majorité des établissements du second degré sont payants dans la première moitié du 20^e siècle. En 1928, dans les lycées d'état, la fédération obtient qu'un siège soit attribué à un parent au sein des conseils d'administration. En 1947, pour la défense de l'École laïque, la Fédération des Conseils de Parents d'élèves (FCPE) regroupant des conseils de parents d'élève, est créée dans le premier degré par le Syndicat National des Instituteurs (SNI) (Heurdier & Prost, 2017). Après la loi Debré de 1959, la FCPE étend son action au second degré. Les revendications des fédérations de parents ainsi que les événements de Mai 68 avec la montée en puissance du principe de la participation apportent des changements importants dans l'École et dans son fonctionnement⁴. L'École républicaine qui s'est construite en dehors des familles, voire « contre elles » (Meirieu dans Dubet, 1997), va désormais intégrer des parents d'élèves dans ses instances. Les décennies qui suivront verront les établissements s'ouvrir sur leur environnement et augmenter les droits de leurs usagers.

Nous verrons tout d'abord comment l'École s'ouvre peu à peu aux parents (1.1.1), puis nous présenterons et questionnerons les droits individuels et collectifs qu'ils ont acquis (1.1.2) pour enfin envisager ce que les mesures récentes liées à la Refondation de l'École ont apporté aux parents (1.1.3).

1.1.1 L'entrée progressive des parents dans l'École

Parallèlement à l'obtention de droits pour les élèves, les parents vont, à partir de 1968, acquérir des droits au sein de l'Institution scolaire. Le thème de la participation est central dans

⁴ Selon les propos d'Antoine Prost du 28 novembre 2013 à l'Assemblée nationale - Rapport sur les relations entre l'École et les parents du 9 juillet 2014 (Corre, 2014)

le discours politique en 1968⁵ et l'on assiste à une démocratisation du fonctionnement des institutions. Cela va se traduire tout d'abord, pour les parents, par la possibilité de siéger dans les instances décisionnelles des établissements.

Le décret du 8 novembre 1968⁶ institue des Conseils d'Administration (CA) dans les établissements du second degré ; ils se prononcent sur « *la vie pédagogique, morale, financière et matérielle* » de l'établissement ainsi que sur « *son rayonnement* ». Dans cette instance, ainsi que dans ses sous-commissions, la commission permanente et le conseil de discipline, un sixième des sièges sera désormais réservé aux représentants des parents. À raison d'un suffrage par famille, les parents sont électeurs et éligibles. Ce même décret institue aussi des conseils de classe où les parents sont désormais membres de droit⁷. Notons que c'est seulement en 1977 que les parents entrent dans les conseils d'École, régissant les établissements du premier degré⁸.

La loi Haby du 11 juillet 1975 reconnaît la complémentarité de l'École et de la famille⁹ et le rôle majeur des parents. Elle stipule que « *L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles* ».

Les années 1980 et le premier septennat de F. Mitterrand, sont particulièrement denses en matière d'éducation. Le statut d'Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) est créé avec les lois de décentralisation. On voit éclore la mise en place d'une discrimination positive à l'École avec la création de l'éducation prioritaire. Dans le contexte de massification de l'enseignement, la question de l'égalité des chances devient cruciale. L'École doit prendre en compte son environnement dont les familles font partie. De 1981 à 1984, sous l'égide d'A. Savary, nommé ministre de l'Éducation nationale, le rôle des parents (et des délégués des élèves) s'affirme nettement (Heurdier & Prost, 2017, p. 520). Dans une note de service adressée aux recteurs le 7 octobre 1981¹⁰, le ministre invite à renforcer la participation des parents à la vie de l'École. La note évoque l'instauration d'un véritable dialogue entre les personnels enseignants et les parents d'élèves, la mise en place de réunions d'information (selon les réalités propres à chaque établissement) et la possibilité pour les parents, à leur demande, d'échanger avec les enseignants sur les objectifs et les méthodes pédagogiques. Dans la circulaire du 2 juin

⁵ Voir par exemple le discours d'Edgar Faure du 24 juillet 1968 à l'Assemblée nationale, le thème de la participation y est très présent (cité par Heurdier & Prost, 2017)

⁶ Décret n° 68-968 du 8 novembre 1968 relatif aux conseils des établissements d'enseignement public du niveau de second degré

⁷ Au départ dans les conseils de classe, ils siègent lors de l'examen des questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, mais sont exclus ainsi que les représentants des élèves, du moment où l'on examine la situation scolaire de chacun d'eux (Titre 4 du même décret)

⁸ Organisation de la formation dans les Écoles maternelles et primaires (Décret no 76-1301 du 28 décembre 1976)

⁹ « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. » 1^{er} alinéa Loi du 11 juillet 1975

¹⁰ Bulletin Officiel n°37 du 15 octobre 1981

1982 sur les objectifs pour la vie scolaire dans les collèges, les parents sont considérés comme des acteurs importants dans la vie scolaire des élèves destinée à favoriser leur épanouissement. Le texte affirme qu'en tant que responsables de l'éducation de leurs enfants, ils « *doivent participer à la vie de la communauté scolaire* ». Il précise que la politique et l'action éducative doivent être menées en concertation avec tous : « *[L'action éducative] pour être efficace, relève d'une réflexion et d'une concertation conduites non seulement au sein de l'équipe elle-même, mais avec tous les partenaires de la vie éducative – enseignants, non-enseignants, parents ; on aura le souci de préserver la continuité entre le milieu familial, le milieu local et le milieu scolaire par l'ouverture du collège sur l'environnement et la prise en compte de ce que peuvent apporter le monde du travail et le monde associatif* ». Au moment de la mise en place des lois de décentralisation, la prise en compte des parents va de pair avec la volonté d'ouvrir le collège sur son environnement.

Dans les années 1980, un certain nombre de textes sur le rôle des parents dans l'École ou relatifs aux associations de parents d'élèves¹¹ octroient des droits aux parents. Nous ne les détaillerons pas ici car ils ont été remplacés par une circulaire en 2001 puis en 2006 qui seront évoquées plus loin.

La loi d'orientation de 1989, dite aussi loi Jospin, marque un profond changement dans le système éducatif. Nombreuses de ces orientations sont encore aujourd'hui en vigueur. Cette loi place l'éducation comme la première priorité de l'État et le droit à l'éducation comme un droit fondamental. Le texte stipule que le service public d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves, c'est pourquoi l'on dit que cette loi place l'élève au centre du système éducatif. L'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat est lancé. Cette loi revêt une importance particulière car elle consacre les parents comme « membres de la communauté éducative ». Le droit au conseil en orientation et à l'information qui découle du droit à l'éducation est affirmé ; il fera l'objet d'un décret en 1990 puis en 1992. La famille a la responsabilité du choix d'orientation de l'élève. En cas de désaccord avec le collège, elle a la possibilité de faire appel. Cette question de l'orientation illustre bien le fait que l'École commence à concéder une petite part du pouvoir qu'elle détient sur les destins scolaires.

La notion de projet d'établissement émerge (elle est liée au statut récent d'EPL qui adapte la politique nationale au contexte local) ; son élaboration est confiée aux membres de la communauté éducative dont font partie les parents d'élèves.

¹¹ Circulaires n° 85-246 du 11 juillet 1985 portant mesures concernant le rôle des parents dans l'École, n° 86-256 du 9 septembre 1986 relative aux associations de parents d'élèves et n° 88-208 du 29 août 1988 relative à la distribution des documents des associations de parents d'élèves et des documents d'assurance scolaire.

Il a fallu une vingtaine d'années (1968-1989), pour que les parents deviennent « membres » d'une institution qui est dans l'obligation de s'ouvrir à son environnement. L'entrée dans l'École signifie que des droits leur sont conférés mais ils peinent à être effectifs comme nous allons le voir à présent.

1.1.2 Des droits individuels et collectifs qui peinent à être effectifs

Dans les années 2000, les textes ministériels viennent officialiser les droits collectifs des parents (droit de participation, de réunion, de diffuser leurs informations) et le droit individuel à l'information sur la scolarité de leurs enfants. Nous le verrons notamment dans le décret de 2006, texte en vigueur aujourd'hui.

Le préambule de la circulaire n° 2001-078 du 3 mai 2001 relative à l'intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires rappelle que les parents « *doivent pouvoir entretenir des relations permanentes avec les enseignants et les autres personnels des Écoles et des établissements du second degré* ». On évoque « *la régularité et la qualité des relations construites par les personnels de direction, d'éducation et d'enseignement* » afin d'accomplir « *la mission confiée au service public de l'éducation* ». Comme déjà dans la loi Haby de 1975, le texte rappelle « *l'obligation faite à l'État de garantir le respect de l'action éducative des familles* ». Les termes « d'éducation partagée », de « partenariat » sont utilisés pour décrire les modes de relations attendus. Le texte évoque les associations de parents d'élèves qui représentent les parents à différents échelons et qui remplissent une fonction de médiation entre tous les parents et l'École, voire un soutien dans leur rôle éducatif. Dans les établissements, comme le rappelle la circulaire, les parents participent aux différentes instances collégiales (dont les réunions devront se tenir à des horaires compatibles avec les activités professionnelles des familles), ils pourront, via l'École, diffuser des comptes-rendus, faire la publicité de leurs activités. L'établissement se doit de médiatiser les élections des représentants des parents, d'accorder des moyens matériels ; il prête ses locaux pour certains événements (réunions d'information, bourse aux livres, kermesse).

Le texte de référence aujourd'hui sur le rôle et la place des parents dans l'École est celui du décret de 2006¹² et sa circulaire d'application. Il reprend quasiment à l'identique le préambule du texte de 2001 en le structurant et en rappelant les droits de tous les parents

¹² Décret du 28 juillet 2006 et sa circulaire d'application : Encart de la circulaire n° 2006-137 du 25-8-2006 parue au BOEN n° 31 du 31 août 2006

d'élèves. Il reconnaît l'évolution du modèle familial en insistant sur la place des pères et des mères qui exercent conjointement l'autorité parentale ou des différents représentants légaux. Il évoque leurs différents droits dans l'École :

- Le droit d'information qui concerne les « *informations nécessaires au suivi de la scolarité de leurs enfants et à celles relatives à l'organisation de la vie scolaire* », à savoir les résultats et le comportement scolaire des enfants (bulletin qui peut être remis en main propre, carnet de liaison), les différentes actions de soutien existantes (PPRE¹³ ...), le déroulement des enseignements, ainsi que le suivi de l'assiduité. Les demandes d'entrevue des parents doivent recevoir une réponse et être orientées vers le bon interlocuteur. Les parents doivent eux aussi répondre aux demandes des équipes.
- Les associations de parents d'élèves peuvent prendre connaissance des coordonnées des parents qui en ont donné leur accord, disposent de moyens matériels (tableau d'affichage, boîte aux lettres, un local peut être mis à disposition dans l'enceinte de l'établissement) ; ils peuvent diffuser des informations aux autres parents selon les modalités évoquées dans le texte, ce qui s'apparente à un droit d'expression collective encadré. La circulaire reconnaît les associations de parents d'élèves en citant les deux principales organisations (FCPE et PEEP).
- Le droit de participation. Cette partie de la circulaire présente les modalités d'élection, d'exercice des mandats et de diffusion des contenus des réunions des différentes instances collégiales auxquelles participent les parents d'élèves.
- Le droit de réunion. Si le texte évoque les réunions à l'initiative des associations de parents d'élèves (qui reprennent celles évoquées dans le texte de 2001), ce droit est surtout un droit « à être réuni » par l'établissement. Les réunions d'informations à l'initiative de l'établissement (notamment une obligatoire sur l'orientation pour les parents des classes concernées), de remise des bulletins, parents-professeurs, etc. doivent faire l'objet d'une communication écrite aux parents.

D'après le rapport Warzee (2006), de nombreux textes de nature diverse (notes de service, circulaires) ont garanti des droits aux parents, la France figure parmi les pays accordant le plus de possibilités aux parents. Le rapport pointe cependant des textes « *de nature juridique variable* » « *au caractère normatif mal assuré* ». C'est pourquoi le décret de 2006 a été

¹³ Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative est un dispositif permettant de coordonner les différentes aides ou mesures visant l'accompagnement d'un élève en difficulté.

promulgué comme un texte de référence pour conforter les droits des familles et clarifier la situation des parents d'élèves et de leurs représentants au sein des EPLE (Warzee, 2006, p. 14).

Comme nous pouvons le constater à la lecture de ces textes, l'État mise beaucoup sur les associations de parents d'élèves et sur les modes de fonctionnement démocratique des instances de l'établissement. Cependant, comme le signale Dutercq (2001a), « *le mouvement des parents d'élèves n'a guère profité de l'évolution très favorable de la législation en matière de reconnaissance de droits* » (p. 112). Les représentants de parents d'élèves peinent à trouver leur positionnement entre des demandes de leurs mandants parfois très pragmatiques et les mots d'ordre généraux des fédérations auxquelles ils appartiennent. S'ils se saisissent parfois de leurs droits individuels, ils « *répugnent à situer leurs demandes dans un ensemble de revendications collectives* (Ashworth 1990, Masson 1997, Dutercq 1998 cités par Dutercq, 2001a, p. 112) ». Une des raisons est qu'ils ne forment pas un groupe homogène. Une autre raison est à chercher dans la réticence des personnels des établissements à entendre les revendications des parents (Dutercq, 2001a, p. 112). Dutercq (1995, 2001a) a montré les très faibles marges de manœuvre des représentants de parents au sein des instances décisionnelles au collège et le peu de crédits accordé à leurs demandes. Dans son étude (2001a), il montre que quand certains représentants incarnent réellement les attendus des textes officiels en étant des acteurs compétents de ces instances, ils peuvent déstabiliser le fonctionnement traditionnel du collège (Dutercq, 2001a, p. 118). Une autre difficulté pour la représentativité des familles vient du fait que nombreux sont les parents portant un regard négatif sur les associations de parents à l'exception des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Les critiques sont diverses : « *certaines se réfèrent à l'impuissance des associations face aux décisions imposées au niveau national et face aux résistances des chefs d'établissement et des enseignants ; d'autres concernent davantage le manque de représentativité de ces associations, d'autres encore évoquent la distance qui existe entre les représentants et les parents, d'autres enfin incriminent la dimension politique des associations* » (Migeot-Alvarado, 2002, p. 57).

Montandon et Perrenoud (1987a) évoquent cependant une possible influence de collectifs de parents regroupés en association sur le fonctionnement de l'École tout en pointant les difficultés qu'elles peuvent rencontrer en terme de recrutement, de ressources humaines, de savoir-faire face à des spécialistes de l'École. Les associations de parents d'élèves proposent d'ailleurs en leur sein des modules de formation afin de maîtriser au mieux les rouages de l'institution. Les parents engagés dans des fonctions de représentations sont majoritairement des parents issus de catégories sociales moyennes ou supérieures (Gombert, 2008) même dans les établissements de l'éducation prioritaire (Van Zanten, 2001). Ils ont, de fait, une forte

proximité socio-culturelle avec les enseignants¹⁴. Ils sont les interlocuteurs privilégiés des responsables d'établissement qui doivent, dans le cadre du nouveau management public depuis la Loi organique relative aux lois de finance de 2001 (dite LOLF), satisfaire les « clients-parents » afin de les fidéliser (Monceau, 2017). La politique des établissements est évaluée à l'aune de certains indicateurs comme le taux de participation des parents aux élections, aux réunions...

Le mouvement d'acquisition de droits des parents dans l'École ou sur les scolarités des enfants va se poursuivre. Nous allons voir que le mouvement de refondation de l'École, initié en 2012, va encore renforcer les droits des parents.

1.1.3 De nouveaux droits depuis 2013

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République promulguée le 8 juillet 2013 et les réformes qui en découlent¹⁵ visent le renforcement du lien École-familles. La coéducation est envisagée comme un des leviers principaux de la refondation. Sous la pression notamment des fédérations de parents d'élèves, le gouvernement de F. Hollande octroie de nouveaux droits aux parents d'élèves : la reconnaissance du statut de parent délégué, l'aménagement d'espace pour les parents au sein des établissements scolaires et la poursuite de l'expérimentation du dernier choix laissé à la famille en matière d'orientation en fin de classe de 3^e.

1.1.3.1 Un statut de parent délégué

En 2012, François Hollande s'était engagé devant la FCPE, à créer un statut de parent délégué, afin de promouvoir la participation des parents dans l'École. Cette mesure reconnaissant un statut de parent délégué concernera finalement les parents élus, ayant des mandats au niveau départemental, académique et national. Il leur permet de demander des

¹⁴ Se pose alors le problème de leur représentativité sociologique dans des Écoles avec des parents de milieux plus modestes (Monceau, 2009a). Monceau a mis en évidence que l'engagement de ces parents pouvait provoquer l'éloignement d'autres (Monceau, 2014).

¹⁵ Dans le 4^{ème} axe du document présentant la réforme des collèges (2015 pour la rentrée 2016) intitulé « Faire du collège un lieu d'épanouissement et de construction de la citoyenneté, une communauté où l'expérience individuelle et l'activité collective sont privilégiées », une partie prescrit de « **Mieux associer les parents** » en évoquant spécifiquement la **communication avec les familles**.

congés de représentation à leur employeur pour participer aux différentes réunions. Cette reconnaissance est assortie du versement d'une indemnité et le remboursement de leurs frais de déplacement. Elle se met en œuvre progressivement : le Conseil Supérieur de l'Éducation du 30 juin 2016 adopte la mesure d'indemnisation des parents délégués et le décret paraît en novembre de la même année¹⁶. Cette mesure était une demande forte des deux fédérations de parents d'élèves (FCPE et PEEP) pour faciliter la participation des parents, permettre la reconnaissance de leur investissement dans l'École et pouvoir le concilier mieux avec leur vie professionnelle.

Cette mesure a été plutôt soutenue par les syndicats d'enseignants mais comme l'indique le rapport sur cette question (Amara & Gavini-Chevet, 2015), elle faisait l'objet de réticences de la part des organisations patronales. Comme l'indique aussi ce rapport, ce statut n'est pas un levier suffisant pour rapprocher les familles éloignées de l'École. Meirieu (2017) dans un récent article, reconnaît les problèmes techniques, logistiques qui peuvent être des freins à la participation des parents et les efforts que l'on demande aux établissements pour tenir compte des contraintes des parents. Il indique cependant qu'il ne faut pas oublier l'héritage idéologique et institutionnel de l'École républicaine qui tient les parents à distance et/ou ne légitime leur parole que sur des questions personnelles ou matérielles. Il prône l'organisation de réunions qui soient de réels temps de concertation autour des projets d'École ou d'établissement afin de conjuguer les efforts de tous face aux enjeux éducatifs divers où la coéducation est indispensable (Meirieu, 2017).

1.1.3.2 Un « espace parents » dans l'École

La loi de 2013 prévoit aussi l'aménagement d'un « Espace parents » au sein des établissements scolaires. La circulaire d'application indique que ce lieu a vocation à accueillir les rencontres individuelles ou collectives, à faciliter la participation, les échanges et la convivialité. Il est question que cet espace puisse voir la mise en place de projets ou d'actions concertés en lien avec la politique de l'établissement. Cette question d'un lieu dédié aux parents qui peut paraître « matérielle » n'est pas anodine. Les territoires symboliques des uns et des autres se matérialisent dans l'espace et l'occupation des lieux est souvent significative d'un rapport entre les personnes.

¹⁶ Décret n° 2016-1574 du 23 novembre 2016 relatif aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux

Dans le cadre d'une étude portant sur le rapport des usagers aux bâtiments scolaires (ici dans deux collèges de Loire-Atlantique), David (2015) met au jour différents éléments nous permettant d'envisager les enjeux de l'introduction d'un espace parents au sein des établissements. Étudier les espaces éducatifs, nous dit-elle, révèle « *des comportements, des conceptions, des valeurs* » et qu'un bâtiment scolaire n'est pas uniquement un lieu de travail ou un espace dédié à l'enseignement ; il représente aussi symboliquement l'École de la République ainsi que la collectivité territoriale qui l'a financé. En s'appuyant sur les travaux de Derouet-Besson (1998) qui interroge le lien entre le bâtiment et les pratiques pédagogiques ainsi que sur la sociologie des usages, elle a étudié notamment comment les professionnels envisageaient leur espace de travail. Elle montre par exemple la dimension affective que certains usagers (adultes ou élèves) entretiennent avec leur collège qui se traduit par un sentiment d'appartenance mais aussi comment certains professionnels, conscients de l'impact de l'espace sur l'activité professionnelle et sur les activités éducatives¹⁷, essaient de le modifier. Elle évoque une CPE qui, à son arrivée dans un collège, a fait une demande de travaux pour améliorer les conditions de travail des Assistants d'Éducation mais aussi l'activité du service de vie scolaire : ouverture d'une fenêtre, réorganisation des locaux et création d'un espace annexe à son bureau pourvu d'une table ronde, notamment pour recevoir les parents en évitant un effet « convocation » qui peut se produire lorsque l'on discute avec les parents de part et d'autres d'un bureau où le professionnel est, de fait, en position de surplomb. En effet, chez certains CPE (notamment dans notre étude), la table ronde est un « marqueur » d'un renouvellement des relations avec les parents : elle est plus propice à un « entretien » où les parents sont « invités » alors que la « convocation » se déroule de part et d'autre d'un bureau pour un « recadrage »¹⁸. David souligne cependant que les usagers sont rarement acteurs d'une réflexion sur les bâtiments et qu'ils ont peu de marges de manœuvre pour obtenir des modifications conséquentes ; leur pouvoir d'agir est fonction de leur degré de responsabilité (David, 2015, p. 50). Envisager la création d'un espace parents dans un établissement ne semble pas être chose aisée ; l'étude des usages montre que les espaces sont très figés : chaque lieu a une fonction dont l'usage est très codifié et il n'est pas aisé d'y introduire des changements de pratiques (David, 2015, p. 90).

¹⁷ « *L'organisation de ces dernières s'articule avec la symbolique des espaces* » (David, 2015, p. 44)

¹⁸ Sabine et Emmanuelle ont fait installer une table ronde dans leur bureau pour leurs entretiens (Coex2). « 32 E: une table ronde, voilà. C'est on discute, on est plus dans la discussion... euh...là [désigne le bureau] c'est plus : il y a des comptes à rendre quoi » (Entretien exploratoire Emmanuelle).

Périer (2017) introduit la notion d'« effets de seuils » en évoquant la frontière symbolique entre l'École et l'extérieur. Accéder à l'École et endosser le rôle de « parent d'élève » pourrait nécessiter de s'acquitter de « *droits d'entrée symboliques* » comme la maîtrise du langage, des usages et codes... (p. 45). La frontière s'incarne cependant concrètement dans sa clôture et son portail dont le franchissement est défini par des règles strictes¹⁹. La position dans l'institution, le rapport à l'École pourrait, suggère-t-il, s'observer dans le jeu des places et des déplacements des parents devant, dans l'École, à proximité ou non des enseignants. Périer (2017) souligne que « *l'espace parent signe symboliquement et pratiquement la légitimité de la présence de tout parent dans l'École* » (p. 47) et que cette mesure revêt une importance significative concernant la place des parents dans l'École. En effet, cet espace pourrait offrir différents avantages : celui de définir un nouvel espace d'échanges hors des contingences de l'urgence. Il permettrait de désindividualiser le rapport à l'École, d'associer les parents à des décisions qui les concernent et de les re-légitimer. Périer interroge cependant les ressources à mobiliser pour s'y impliquer et la nécessité de clarifier les conditions qui permettraient à tous les parents, à égale légitimité, d'investir ce nouvel espace de discussion. Périer rappelle que la norme est à la non-intervention (Périer, 2005) laissant aux enseignants la gestion des affaires scolaires – des parents questionnent à juste titre l'utilité de leur présence dans l'espace parents – et de nombreux parents, dominés socialement, vont préférer ne pas s'exposer au regard d'autrui pour protéger leur famille et leur identité. Prônant la diversification des formes de liens avec les parents, Périer indique que ce lieu peut représenter une modalité parmi d'autres pour favoriser la coéducation. Il souligne surtout la nécessité de reconnaître les parents « réels » en rompant avec une forme d'ethnocentrisme et de penser les conditions favorisant leur place d'acteur mais aussi d'auteur en leur permettant une implication exempte des jugements de l'École (Périer, 2017, p. 48).

1.1.3.3 *Un partage du pouvoir sur les parcours scolaires ?*

L'orientation des élèves est toujours marquée par de fortes disparités scolaires et sociales, ainsi que par les conséquences lourdes des orientations subies en matière de décrochage scolaire. Cela a amené les pouvoirs publics en 2013 à proposer une modification de la procédure d'orientation en fin de 3^e pour notamment promouvoir une orientation choisie. La

¹⁹Périer cite Krop (2014) : « les locaux scolaires sont organisés de telle façon que les parents et leurs réclamations soient maintenus à distance, loin des classes, dans l'espace qui s'étend du vestibule où le concierge autorise ou non leur entrée dans l'École [...] » (Krop & Chanet, 2014, p. 84)

loi d'orientation de 2013 prévoyait donc d'expérimenter « le dernier mot aux parents » dans le cadre de l'orientation en fin de 3^e si les parents étaient en désaccord avec le conseil de classe. L'expérimentation fait l'objet d'un décret en janvier 2014²⁰. Elle est mise en place dans 107 collèges de 12 académies pendant 3 ans. La loi du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté prolonge l'expérimentation pour 2 ans. Dans ce cadre, après une phase de dialogue avec le chef d'établissement, avec le professeur principal (PP), si un désaccord entre le conseil de classe du 3^e trimestre et les parents persiste, c'est la décision des parents qui est retenue.

De fait, cela supprime le recours à la commission d'appel et le dialogue entre les parents et le collège doit être renforcé tout au long de l'année. L'évaluation réalisée après la première année par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ne fait pas apparaître d'effets significatifs liés à cette expérimentation : « *À l'issue de la première année, cette expérimentation n'entraîne pas, en moyenne, d'augmentation ou de diminution majeure des taux de passage vers la seconde générale et technologique ou le second cycle professionnel* » (*L'expérimentation d'une nouvelle procédure d'orientation en fin de collège*, 2015). Les rapports de l'Inspection générale (Jellab, 2015; Jellab & Taupin, 2014) font apparaître que dans les faits, les pratiques ont très peu évolué et que le dispositif a eu peu d'effets. Ils soulignent en préambule que l'appellation « dernier mot aux parents » est inappropriée : « *Elle porte l'idée polémique d'un affrontement presque systématique entre les parents et les équipes éducatives, conflit dont les parents, quoi qu'il arrive, seraient le seul vainqueur* » (Jellab & Taupin, 2014 p. 37) mais aussi qu'il y a une grande confusion entre orientation et affectation (décider du passage dans telle voie ne va pas obligatoirement induire d'être affecté dans l'établissement et la spécialité voulue), ce qui a occasionné beaucoup de déceptions chez les parents. Autre élément important, cette procédure du « dernier mot aux parents » qui renforce la responsabilité des parents sur les parcours scolaires est à double tranchant : les inspecteurs notent que « *le droit de choisir est considéré comme positif pour les parents parce qu'il implique davantage de dialogue et de concertation avec les enseignants* » mais en revanche, il fait porter un poids trop lourd aux parents éloignés du monde scolaire. Le rapport préconise un recadrage du dispositif qui implique le renforcement du travail d'explicitation sur les informations données aux parents, la prise en compte des compétences extra-scolaires dans l'évaluation, la révision du rôle des conseils de classe ou encore l'inscription du travail de liaison collège-lycée dans les missions des PP. L'évaluation réalisée et ses préconisations laissent entrevoir que la réponse apportée (laisser aux parents le choix de

²⁰ Décret n° 2014-6 du 7 janvier 2014 portant expérimentation d'une procédure d'orientation des élèves dérogeant à l'article L. 331-8 du code de l'éducation

décider) est inadaptée pour répondre au phénomène de l'orientation subie. L'orientation est un phénomène complexe et les problèmes qu'elle soulève (orientation subie, inégalités des choix liés à l'appartenance sociale des élèves) ne se résolvent pas en jouant sur le levier de celui qui décide au moment du conseil de classe.

Si une des pistes prône le renforcement de l'explicitation aux familles, une autre concerne les conseils de classe. Sur ce qui se joue dans ces instances, Payet (1999) a souligné les possibles dérives éthiques des professionnels dans les relations avec les parents. Il souligne les effets néfastes d'une rencontre qui ne serait envisagée que d'un point de vue instrumental et qui consisterait uniquement à faire accepter le point de vue de l'établissement sur le diagnostic de la situation scolaire de l'élève et sur les propositions à adopter. La rencontre au moment de l'orientation, pendant l'année de troisième au collège, est considérée comme un « cadre d'urgence » quand il y a désaccord au moment où le collège doit « orienter » les élèves, c'est-à-dire les répartir, ventiler une cohorte. Dans certains contextes (où ne règne pas la culture du débat et du travail en équipe, où il y a un mode de management autoritaire ...), Payet a pu alors constater chez les enseignants dans leur contact avec les parents, des attitudes de dramatisation du processus d'orientation où l'on expose aux parents brutalement le niveau de l'élève ainsi que l'obligation de faire un (non)choix. Au nom du principe de réalité, les professionnels justifient certaines pratiques qui peuvent aller jusqu'à la manipulation des parents (où on les oblige à modifier des vœux d'orientation), la désinformation concernant leur droit au redoublement, une pression exercée très tôt sur eux pour formuler des projets en préjugant de la performance scolaire de l'élève en 3^e et en disqualifiant leur point de vue. Il constate que « *l'efficacité du placement prime sur la libre formulation des projets des élèves et des familles* » (Payet, 1999).

Le droit des parents à décider de l'orientation en fin de troisième ne va pas forcément avoir un poids déterminant sur le parcours de l'élève. Les dispositifs d'éducation à l'orientation sont évoqués (le Parcours Avenir par exemple) comme moyen d'améliorer ces moments de transition. Ces dispositifs évoquent le renforcement du dialogue avec les parents.

Comme nous avons pu le voir dans cette première partie, les parents ont acquis de nombreux droits individuels et collectifs depuis 1968 à aujourd'hui sans pour autant qu'ils soient effectifs. Nous allons le voir à présent, ils s'accompagnent d'un certain nombre de contreparties.

1.2 LES CONTREPARTIES DES DROITS DES PARENTS : RESPONSABILISATION ET NORMALISATION DE LA FONCTION PARENTALE

Le travail avec les parents s'impose peu à peu comme une évidence en vue de favoriser la réussite de l'élève. La relation des professionnels avec les parents devient un moyen de prévenir diverses difficultés (Giuliani & Payet, 2014b). Cette vision « utilitaire » de la relation aux familles et l'octroi de plus de droits dans l'École a différentes conséquences. D'une part, les familles sont vues comme de plus en plus responsables de la scolarité de leur(s) enfant(s) (1.2.1) et d'autre part, les injonctions à adopter un comportement de « bon parent d'élève » se développent et traduisent le renforcement d'un processus institutionnel de normalisation des attitudes parentales (1.2.2). Nous verrons que ce processus est renforcé quand les parents sont « réputés » éloignés de l'École (1.2.3).

1.2.1 Responsabilisation

Payet (2017) associe le mouvement de responsabilisation des parents à celui d'individualisation de la société. Notre société contemporaine post-moderne voit en effet l'accroissement de la valeur de l'individu (Ehrenberg, 1995, Kaufmann, 2001, Martuccelli, 1999 cités par Payet 2017, p. 37). Ce mouvement, s'il promeut la réalisation de soi, a pour contrepartie de rendre aussi les individus responsables de leur propre destin tout en dédouanant les institutions de leurs devoirs. À l'École, la responsabilisation des parents suppose qu'ils se mobilisent pour résoudre les difficultés de l'enfant (Payet, 2017, p. 39). Giuliani (2009) évoque les risques de la sur-responsabilisation des parents : « *Le principe de responsabilité fonctionne tout à la fois comme un opérateur de reconnaissance -les individus sont saisis comme potentiellement capables de prodiguer l'éducation nécessaire à leurs enfants- et comme un moyen de contrainte par lequel ils sont faits comptables de ce qu'ils entreprennent (ou pas) auprès de leurs enfants et tenus d'en répondre publiquement* » (Giuliani, 2009 p. 86).

Les parents sont considérés par les pouvoirs publics comme un levier pour répondre à différents « risques » : la prévention de la délinquance par exemple. La notion de « contrat de responsabilité parentale » est, à ce titre, emblématique. Pothet (2014) cite un extrait d'une lettre du Forum français pour la sécurité urbaine (n°33, décembre 2007-février2008) : « *Lorsque les parents se désengagent, le maire a la possibilité de saisir le président du conseil général pour conclure un contrat de responsabilité parentale. [...] Enfin, le conseil peut demander au juge*

des enfants une mise sous tutelle des allocations familiales en cas de démission manifeste des parents »

Qui dit responsabilités, dit aussi parfois sanctions, quand l'État considère que les parents n'ont pas suffisamment assumé les leurs. Au printemps 2010, le président N. Sarkozy allant à l'encontre des conclusions des états généraux de la sécurité à l'École, annonce un certain nombre de mesures dont certaines impactent directement les familles mais surtout traduisent une certaine vision de la responsabilité parentale. Une des mesures les plus controversées est d'envisager la suspension ou la suppression des allocations familiales pour les familles dont l'enfant cumule plus de 4 demi-journées d'absences par mois, ce qui a été mis en place par la loi et le décret de janvier 2011 portés par Eric Ciotti. Si la loi Ciotti a été abrogée en janvier 2013, persiste l'idée de la responsabilité parentale vis-à-vis de la scolarité de leur enfant au titre de laquelle ils peuvent avoir des comptes à rendre. Cette responsabilité va de pair avec la normalisation des attitudes parentales.

1.2.2 Normalisation

Comme l'indique Martin (2014), la normativité concernant la fonction parentale n'est pas nouvelle : « *La construction de l'« État-providence » (éducateur, sanitaire et social) au cours des XIXe et XXe siècles a continué de modifier les relations entre vie privée et espace public et déplacé cette barrière du privé, intensifiant ce travail normatif* » (Joseph, Fritsch, 1977 ; Donzelot, 1977 ; Castel, 1995 ; Commaille, Martin, 1998 ; Lenoir, 2003 cités par Martin, 2014 p. 12-13). Il défend cependant l'idée que la fonction parentale est devenue aujourd'hui un « problème public » qu'il définit comme « *un fait social ordinaire [qui] s'est transformé en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique* » (Neveu, 1999, p. 41). L'apparition de la question du « bon parent » est visible dans les politiques liées à la parentalité des 25 dernières années et dans le développement des dispositifs de « soutien à la parentalité ». Devant l'importance de la scolarité des enfants dans la vie des familles, la norme du « bon parent » va logiquement s'incarner dans le rôle de parent d'élève. En effet, comme le souligne Pothet en s'appuyant sur différentes enquêtes, « *l'accompagnement de la scolarité des enfants -tant du point de vue de la scolarité et des apprentissages que des relations avec les professionnels- est justement vécu comme le tout premier lot des préoccupations parentales* » (Pothet, 2014, p. 113).

Payet (2017), dans sa synthèse sur les relations École-familles, confirme que l'École attend des parents qu'elle livre un enfant « prêt » et « scolarisable » (p. 49). Les familles doivent répondre à ces attentes implicites (que l'enfant soit poli, autonome, respectueux, motivé ...) sous peine qu'elles (et leurs enfants) soient envisagés comme dysfonctionnels (p. 50).

Mais quelle est cette norme du « bon parent d'élève » ? Glasman (2014) nous rappelle que le « bon parent » aujourd'hui dans notre société est celui qui suit et soutient son enfant au quotidien. Dès 1992, il a mis en évidence l'usage différencié des termes pour désigner les représentants légaux des enfants (Glasman, 1992). Le « parent » est en capacité de préparer son enfant à assumer son rôle d'élève. Dès que l'enfant est scolarisé, chaque parent devient « parent d'élève » mais ce terme revêt aussi différents implicites normatifs. En effet, le « parent d'élève » est celui qui participe et s'investit dans l'École.

L'État, par différents moyens, diffuse cette norme du parent. Les attentes envers les parents sont visibles dans les politiques de soutien à la parentalité mais aussi dans la communication de l'Institution.

Les attentes envers les parents se précisent et « s'officialisent ». Des « Guides à l'usage des parents » pour l'enseignement primaire sont disponibles depuis plusieurs années. Des conseils pratiques sont aussi donnés sur les pages internet du ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Sur le site du MEN, dans l'espace parent, en 2017, se trouve une page intitulée « accompagner son enfant tout au long de l'année ». Concernant le collège, les parents peuvent trouver un foisonnement d'informations sur le fonctionnement de l'établissement (sur le diplôme national du brevet, les élections des représentants, l'apprentissage des langues, les horaires, les aides financières ...) mais aussi des éléments qui s'apparentent plus à des conseils aux parents comme le « guide de la famille Tout écran » qui doit leur permettre d'éduquer les enfants aux médias numériques. Depuis la page sur la santé des élèves, on accède aux informations sur l'éducation à l'alimentation. S'il y est décrit les contributions de l'École sur cette question (formation au goût, programme national nutrition santé ...), on peut y lire aussi que « *le repas est un moment privilégié d'apprentissage en famille ou à l'École* » ou encore les recommandations sur les collations et les goûters. L'exemple de l'éducation à l'alimentation est assez « typique » des normes attendues en matière d'hygiène de vie et de la perméabilité des frontières entre la sphère scolaire et la sphère familiale.

Depuis la rentrée de 2017, l'application « eParents » est disponible sur smartphone. Elle regroupe le calendrier scolaire avec des notifications pour des dates importantes, les coordonnées de l'établissement fréquenté, la liste des fournitures scolaires recommandées ainsi que des informations et conseils pour accompagner son enfant. Le ministère a fait le choix de

développer un nouveau média pour se rapprocher des pratiques sociales de ses usagers. Un petit test qui s'apparente à une forme de jeu numérique clôture certaines rubriques et permet d'obtenir un trophée, signe qu'on a lu les différentes informations. On retrouve de nombreuses informations visant l'explicitation du fonctionnement de l'École mais cela traduit aussi la norme attendue par l'État en matière de comportement parental. Le parent du 21^e siècle est donc « connecté » et maîtrise les différents enseignements, le fonctionnement du collège, les valeurs de l'École ; il connaît les différents Parcours, les dispositifs d'aide... qui sont autant de thématiques abordées dans ce nouveau média. Il est aussi au courant des problématiques auxquelles peut être confrontés son enfant, comme le harcèlement.

La norme du « bon parent » (et *a fortiori* celle du « bon parent d'élève ») peut être sans doute envisagée à l'aune de la « parentalité positive » préconisée par le Conseil de l'Europe²¹ (Pothet, 2014, p. 127). Les capacités réflexives des parents, certaines postures physiques, la manifestation de leurs sentiments sont évoquées. Ce modèle européen de la « bonne parentalité » est surtout très proche des styles éducatifs des parents des classes moyennes et supérieures (Pothet, 2014, p. 134).

Le processus de normalisation de la fonction parentale vise cependant plus spécifiquement certains parents. Nous allons voir à présent que certains textes et dispositifs sont plus dédiés aux familles « réputées » les plus éloignées de l'École.

1.2.3 Une volonté de normalisation plus prégnante pour les familles populaires et (d'origine) étrangères

Selon leur origine sociale et/ou ethnique, certains parents vont être particulièrement la cible de politiques destinées à inculquer la norme scolaire. Certains textes et dispositifs visent explicitement des familles étrangères et/ou celles dites « éloignées de l'École ». Le dernier rapport (Bergé & Descamps, 2018) sur la relation École-famille préconise de parler de parents « empêchés ». Glasman (1992) indique que le terme de « famille » est souvent employé pour désigner les parents de milieux populaires et que ce terme, employé souvent au pluriel « *ne semble pas désigner un rôle ou une fonction reconnus par l'École, mais un groupe qui lui est étranger, dans lequel elle ne pénètre pas, ni par ses agents ni par ses normes ; ou plutôt un groupe avec lequel elle ne sait pas dire ce qu'elle a en commun. Dans l'usage de ce terme de "familles", il y a une connotation culturelle. [...] [T]out se passe comme si les parents*

²¹ Voir le rapport sur la parentalité positive en Europe : La parentalité positive dans l'Europe contemporaine (Daly, 2007)

populaires et d'origine étrangère ne relevaient pas de cette appellation de "parents", parce qu'ils sont soupçonnés de ne pas jouer leur rôle éducatif à part entière, et ne présentent pas tous les signes patents et attendus, c'est-à-dire socialement marqués, d'un intérêt pour l'École » (p. 22). Une analyse lexicométrique de 72 textes officiels relevant des politiques de la ville, de l'éducation nationale, de l'éducation prioritaire entre 1981 et 2008 (Ichou, 2010) montre qu'on associe le terme de « parent » aux responsables légaux dans les textes généraux et que le terme de « familles » se retrouvent dans les textes portant sur les quartiers populaires.

La normalisation des familles populaires n'est pas un phénomène nouveau. En s'appuyant sur l'histoire de l'enfance, Payet (2017) rappelle que la scolarisation des enfants n'avait, depuis la fin du 19^e siècle et dans une grande partie du 20^e siècle, pas le même impact selon le milieu social. Si dans les milieux aisés, les enfants restaient dans leur univers culturel en allant à l'École, la scolarisation des enfants des classes paysannes ou ouvrières pouvait être vécue comme un « rapt » ou un « mal nécessaire », assortie de risques importants qu'un enfant en réussite à l'École renie son milieu d'origine (p. 47). L'héritage de cette scolarisation « imposée » alimente le mythe de la démission ou du désintérêt des familles populaires pour l'École dont le manque d'ambition pour leur enfant freinerait leur réussite scolaire (p. 57).

Nous allons évoquer deux dispositifs destinés aux familles populaires qui font partie des politiques de soutien à la parentalité mais qui traduisent une orientation normative : l'opération "Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des élèves" et la Mallette des parents mis en place en 2008.

1.2.3.1 Ouvrir l'École aux parents

L'opération, « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » a été initiée de manière expérimentale en 2008-2009, notamment pour familiariser les parents étrangers ou immigrés volontaires au fonctionnement de l'institution scolaire. Placée au départ sous l'égide du ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale, incluant des contenus sur les valeurs de la République, elle a soulevé de nombreuses critiques²² lors de sa mise en œuvre. Rebaptisée en 2014 « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » (OEPRE), cette opération vise la mise en place, au sein des locaux scolaires, d'une formation en direction des parents ne maîtrisant pas la langue française. Des résultats positifs ont été mis

²² Voir par exemple KOUBI G., (2008) « Éducation ou immigration ? Une expérimentation entre « ciblage » et « fichage ». <http://koubi.fr/spip.php/spip.php?article124> citée par SANDEZ NEGRINI & DHUME.

au jour : amélioration des compétences linguistiques des participants, amélioration des relations avec les parents et du climat des classes, évolution des représentations des enseignants, etc. Dhume (2014) a cependant pointé les nombreuses ambiguïtés de ce dispositif. Il pointe notamment « *l'objectif normatif intégrationniste* » sous couvert de développer les ressources des parents (p. 3), il interroge « *le choix de lier des objectifs de formation (des parents), de scolarité (des enfants), avec des objectifs de socialisation nationale (des parents et des enfants) ...* » (p. 5) et dénonce une doctrine politique de la « contrepartie » ainsi que la « stigmatisation de l'altérité ». Dhume dénonce aussi le supposé lien de cause à effet entre le degré de « maîtrise des codes » par les parents et l'échec scolaire des enfants, faisant de certains parents un public « à besoins particuliers » (Dhume, 2014, p. 4). Il accrédite le discours critique de certains acteurs qui parlent d'infantilisation des parents, qu'on place parfois « au centre »²³ du dispositif, ce qui les rend de fait « *objets de l'action* » et non pas « *partenaires* ». Il pointe une confusion importante lorsqu'est souligné « le problème de la langue » dans le travail avec les parents : il ne s'agit parfois pas que de compétences linguistiques mais bien de s'autoriser pour les parents à s'exprimer et à oser investir une relation asymétrique, un rapport de pouvoir qui leur est défavorable (Dhume, 2014, p. 13). Cela fait bien sûr écho au regard déficitaire porté sur les familles populaires et/ou étrangères mis au jour par la sociologie, dont nous parlerons dans le chapitre 2.

1.2.3.2 La mallette des parents

La « Mallette » est un dispositif qui a fait l'objet de moins de controverses car il ne vise pas un public ciblé « ethniquement ». Ce dispositif est expérimenté dans l'Académie de Créteil dans des établissements labellisés CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)²⁴ et en 2010, il est dédié à l'entrée au collège. En 2016-2017, il est étendu à la classe de CP. Il est expérimenté depuis 2010 en 3^e dans l'Académie de Versailles. Les objectifs annoncés de ce dispositif sont de permettre « *aux équipes éducatives d'accompagner et soutenir les parents, en leur rendant plus compréhensibles : le sens et les enjeux de la scolarité de leur enfant, le fonctionnement de l'institution scolaire* »²⁵. Il consiste en l'organisation de 3

²³ Depuis la loi d'orientation de 1989, on parle de placer l'**élève** au centre du système scolaire.

²⁴ Vie de l'élève. Extension du dispositif la « Mallette des parents » circulaire n° 2010-106 du 15-7-2010, <http://www.education.gouv.fr/cid52640/mene1000704c.html> > consulté le 14/11/17

²⁵ Site du MEN : La "mallette des parents", Un dispositif pour améliorer la communication entre les parents d'élèves et l'École <http://www.education.gouv.fr/cid53083/le-dispositif-mallette-des-parents.html> > consulté le 14/11/17

conférences-débat dans l'année sur des thèmes divers²⁶ pour laquelle les personnels disposent de « kit pédagogique ». L'École d'économie de Paris en a fait une évaluation positive. Cependant, lors de son audition en commission parlementaire²⁷ le 23 janvier 2014, Kakpo souligne le risque que la Mallette focalise l'attention sur les familles en les désignant « *comme responsables de l'échec scolaire de leurs enfants* » en détournant l'attention sur « *les véritables questions liées aux conditions d'apprentissage* » (Corre, 2014, p. 117). Rochex, lors de ces auditions des 16 janvier et 6 février 2014 va dans son sens : « *le dispositif pourrait laisser penser que la réussite des élèves passe avant tout par l'implication des familles alors qu'elle dépend d'abord de l'École elle-même et de la qualité de la formation pédagogique des enseignants* » (Corre, 2014, p. 117).

Le rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) portant sur les dispositifs de soutien à la parentalité (Jacquey-Vazquez et al., 2013) montre qu'ils sont considérés comme un « *investissement social "rentable"* » (p. 4). Leurs objectifs normatifs interrogent de même que leurs orientations : travaille-t-on SUR ou AVEC les parents ? Vise-t-on l'éducation des parents pour qu'ils adoptent le comportement attendu du « bon parent » ou la visée est-elle capacitaire afin de permettre aux familles de développer leur propre stratégie, de faire valoir leurs droits, de renforcer leur place vis-à-vis de l'École ? Ces deux logiques (éducation des parents vs *empowerment*) sont évoquées par Giuliani et Payet dans les logiques scolaires de la proximité aux familles (Giuliani & Payet, 2014a). Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Parallèlement à l'ouverture de l'École à ses usagers, l'analyse des politiques éducatives traduit un renforcement de la responsabilisation des parents et de l'injonction à adopter les comportements de « bon parent ». Ce processus de normalisation (Payet, 2017), s'il n'est pas récent, est visible aujourd'hui notamment dans la communication du MEN. Nous verrons dans le 3^e chapitre qu'il peut être aussi visible dans les relations des professionnels avec les parents. Ce mouvement s'accompagne d'un renforcement de la prescription faite aux professionnels de travailler avec les parents.

²⁶ « Les thèmes principaux de ces ateliers-débats porteront sur le fonctionnement du collège, sur l'accompagnement à la scolarité, le temps des devoirs, les résultats scolaires, l'accompagnement éducatif dans le collège, mais aussi des questions plus générales sur la parentalité, l'autorité au moment de la préadolescence, les conséquences du développement de l'autonomie, etc. Des thèmes tels que la santé, le bien-être, l'éducation, l'égalité filles/garçons, les discriminations peuvent compléter les thématiques abordées, au libre choix des établissements. » extrait de la circulaire n°2010 du 15/07/2010

²⁷ Auditions réalisées dans le cadre de la mission d'évaluation menée par Valérie Corre sur les relations École-parents pour l'Assemblée nationale.

1.3 TRAVAILLER AVEC LES PARENTS : UNE TACHE DESORMAIS PRESCRITE AUX AGENTS SCOLAIRES

Dans les années 1970, l'entrée des parents dans les instances des collèges et lycées n'a pas induit le début d'une communication ou d'un travail commun entre les agents scolaires les familles. En effet, comme le souligne Lapeyronnie lors de son audition à l'Assemblée nationale en février 2014 « *le statut des enseignants, et donc leur service, ont été conçus sans aucune référence aux parents d'élèves, « indépendamment » de ces derniers* ». Il en va différemment pour les CPE. En 1972, dans la première circulaire définissant leurs missions, les parents sont cités. Dans ce texte, « *s'entretenir librement avec des parents* » est envisagé comme un moyen parmi d'autres pour favoriser la vie de l'établissement. Dans leur ancienne circulaire de missions (1982), le dialogue avec les familles est envisagé comme « nécessaire » afin d'assurer leurs missions touchant les trois domaines de leur action éducative : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant, l'animation éducative, et ce dans l'objectif d'accompagner l'élève vers l'autonomie. La circulaire de 1982 évoque aussi « *la vie de l'élève et son devenir* » dont la liaison avec les parents est une des composantes.

Nous allons voir que la prescription à coopérer avec les familles va devenir de plus en plus prégnante et qu'elle est censée s'inscrire dans une culture commune à tous les personnels de l'établissement dont les CPE, objet de notre étude. Cette coopération s'inscrit dans un mouvement récent d'individualisation des pratiques vis-à-vis des usagers, qui touche aussi d'ailleurs d'autres institutions que l'École (Payet, 2017). L'École se doit d'être désormais plus attentive aux cas particuliers et être en capacité de proposer des solutions personnalisées (Payet, 2017, p. 38). Le rapprochement avec les familles s'inscrit dans ce mouvement. Comme nous l'avons vu, en contrepartie, elles sont associées à la gestion des difficultés rencontrées par l'élève, qu'elles soient d'ordre scolaire ou comportementales. Les multiples encouragements institutionnels à développer le travail avec les parents, visibles dans les textes officiels depuis près de 40 ans, nous indiquent cependant que la collaboration est loin d'être la norme.

Nous allons étudier tout d'abord quels sont les devoirs des professionnels vis-à-vis des parents (1.3.1) puis nous verrons quelle est la tâche prescrite aux CPE en matière de travail avec les familles (1.3.2) pour enfin aborder la façon dont cette prescription est encouragée (1.3.3).

1.3.1 Les missions des professionnels

À partir de la réforme Haby (1975) mais surtout à partir des années 1980, nous avons pu voir que les parents obtenaient plus de droits à participer au fonctionnement de l'École, à être informés et associés à la scolarité de leur enfant. De fait, les personnels des établissements doivent se mobiliser pour que ces droits soient effectifs. Nous allons voir dans un premier temps en quoi consistent ces missions et dans un second temps, nous verrons qu'elles traduisent de nouveaux enjeux.

1.3.1.1 Rencontrer les parents, les informer

Une des modalités d'ouverture concerne la rencontre avec les parents. Les rencontres individuelles sont évoquées dans le texte en vigueur aujourd'hui (2006) évoqué précédemment (cf. [1.1.2](#)). Il est intéressant de reproduire ici intégralement le cadre institutionnel dans lequel s'inscrivent ces rencontres, au regard de l'objet de notre étude :

Extrait de la circulaire n° 2006-137 du 25-8-2006
« II.1.2 Les rencontres individuelles avec les enseignants ou les autres personnels de la communauté scolaire se dérouleront dans le cadre le mieux adapté à la demande, dans le respect de la confidentialité des propos échangés. Il conviendra de veiller à faciliter les échanges avec les parents qui n'ont pas l'habitude de ces rencontres ou qui ne maîtrisent pas bien la langue française. **Le dialogue avec les parents d'élèves est fondé sur une reconnaissance mutuelle des compétences et des missions des uns et des autres (le professionnalisme des enseignants dans le cadre de leurs fonctions, les responsabilités éducatives des parents) ainsi que sur le souci commun du respect de la personnalité de l'élève.** »

Ces éléments font explicitement partie de la prescription aux professionnels de l'École en ce qui concerne les rencontres avec les parents. Ils rappellent certains principes comme la reconnaissance des territoires de chacun.

L'information aux parents est un autre des devoirs importants qui incombent aux agents scolaires : les professionnels doivent « *Informer les parents sur les conditions de scolarité de leur enfant et les conforter dans leur rôle* ». L'Environnement Numérique de Travail (ENT) est notamment évoqué comme un moyen de transmettre des informations. Les parents doivent être mis au courant, par exemple, des dispositifs d'accompagnement pédagogique et éducatif proposés au sein des établissements (Circulaire du 31 juillet 2012).

Les modalités d'échanges et de coopération doivent cependant se diversifier afin de pouvoir toucher tous les parents. Il s'agit de rendre l'École « *plus accueillante dans une perspective de coéducation* » (Circulaire du 15 octobre 2013).

L'étude des récentes circulaires fait aussi apparaître les nouveaux enjeux de la coopération.

1.3.1.2 Les nouveaux enjeux de la coopération

Il apparaît dans les textes institutionnels récents²⁸(2009, 2012, 2013) que l'importance du lien avec les familles est réaffirmée dans les situations où l'élève a des difficultés d'apprentissage, de comportement et en cas de problème d'assiduité mais aussi à propos de questions de climat scolaire.

Le travail avec les familles est envisagé en effet comme un « *élément indispensable de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire* » (Circulaire de rentrée de 2009). Aujourd'hui, la forte préoccupation politique nationale et européenne concernant le décrochage scolaire se traduit par une précision nouvelle sur la place et le rôle des parents dans l'École.

Le lien entre l'implication des parents et le climat scolaire de l'établissement est désormais aussi clairement établi. En effet, la coéducation est un des axes envisagés pour travailler à l'instauration d'un climat scolaire serein dans les établissements²⁹. Les contacts entre les parents et les établissements doivent aussi se renforcer vis-à-vis des problèmes de harcèlement (Circulaire de 2012).

De l'étude de ces textes, nous pouvons retenir deux points importants. D'une part, la coopération de l'École avec les parents est maintenant envisagée de manière beaucoup plus « utilitaire ». La coopération doit permettre d'agir sur certaines « dérégulations » : violence, absentéisme, etc. Comme l'indique Périer (2005, 2007), le « partenariat » est maintenant considéré comme une nouvelle norme de régulation des scolarités ; nous verrons qu'il est loin d'être effectif. D'autre part, la nouveauté dans le dernier texte de 2013, est que l'on évoque maintenant les besoins de former les agents scolaires à communiquer avec les parents. Nous

²⁸ Bulletin Officiel (BO) du 21 Mai 2009 consacré à la préparation de la rentrée 2009 - Circulaire n° 2012-119 du 31 juillet - Circulaire n° 2013-142 du 15-10-2013 « Relations École – Parents, Renforcer la coopération entre les parents et l'École dans les territoires »

²⁹ Voir le site de Canopé sur le climat scolaire <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html> > consulté le 20/03/18

reviendrons sur les nouvelles modalités d'accompagnement de ces politiques et sur la formation.

Comme nous l'avons vu, le dialogue avec les parents fait partie des tâches prescrites aux CPE depuis l'existence de la fonction mais il s'actualise dans ce récent mouvement de proximité de l'École avec les familles. Nous allons à présent aborder la prescription spécifique aux CPE en matière de relations aux familles.

1.3.2 La tâche prescrite aux CPE

Nous évoquons principalement ici la circulaire de missions des CPE de 2015. D'une part, parce que c'est le texte le plus récent mais aussi parce que sa nature (une circulaire définissant les fonctions et missions des CPE) en fait le texte par définition le plus proche de la tâche prescrite aux CPE dont l'activité fait l'objet de notre étude. Ce texte de 2015 remplace la circulaire de 1982, qui était l'un des seuls textes de référence depuis l'existence de la fonction et qui était très connu des professionnels de terrain.

Dans cette circulaire de 2015, on évoque les familles dans la partie qui concerne le suivi de l'élève, un des trois domaines de ses missions. On évoque une relation de confiance, un dialogue constructif à mettre en œuvre pour développer la relation entre l'École et la famille mais aussi une aide à leur apporter notamment en matière d'orientation. Les CPE doivent aussi, particulièrement pour les familles éloignées de l'École, rendre explicite le fonctionnement de l'institution. Ces éléments désignent le CPE comme un intermédiaire ou médiateur important entre l'École et la famille et évoquent le « dialogue » comme un outil au service de cette relation, relation vue comme essentielle au suivi de l'élève.

La position du CPE comme intermédiaire entre l'École et la famille n'est pas nouvelle. Dutercq en 2001 décrit le CPE comme un personnel qui construit sa légitimité dans un travail de médiation entre « interactants », qui « *occupe l'espace virtuel de la communication* », « *le grand passeur d'informations, le relais, le go-between* » (Dutercq, 2001b). Nous nous attacherons dans notre étude à cerner comment les CPE incarnent cette identité de go-between dans leurs interactions avec des parents. La prise en compte croissante de l'enfant à l'École, l'apparition récente de la notion de bien-être des élèves et des préoccupations sur la qualité de vie à l'École mais aussi des demandes plus anciennes liées à l'individualisation des parcours font parfois des CPE des alliés des parents pour la prise en compte des spécificités de leur enfant.

Pfander-Mény (2007) situe les CPE dans une « *dialectique permanente entre la prise en compte de l'individualité de chaque élève et la logique universelle de l'École* ». L'« éducation » a une place centrale dans l'identité professionnelle des CPE, nous dit-elle et la relation aux familles est constante en tant que professionnel de l'éducation (Pfander-Mény, 2007, p. 112). Elle désigne les CPE comme des acteurs incontournables dans la mise en œuvre de la politique de l'EPL dans le domaine des relations aux parents au niveau individuel tout d'abord. Le suivi des absences peut permettre de nouer selon elle une relation positive avec les parents et de donner une image positive de l'établissement ; dans le cadre du suivi éducatif de l'élève en difficulté, le CPE peut coordonner les rencontres réunissant différents partenaires ; au quotidien, le CPE est un interlocuteur des parents pour toute question touchant à la vie de l'élève dans l'établissement. Ensuite, sur le plan collectif, le CPE est investi dans les dispositifs d'accueil et de rencontres des parents (Pfander-Mény, 2007, p. 114-115). Sa réflexion semble cependant laisser entendre qu'investir la relation avec les familles relèverait d'une professionnalité nouvelle chez les CPE. L'étude des premiers textes officiels sur le métier de CPE évoqués précédemment remettent en cause cette vision. Au niveau de l'établissement, développer l'accueil des parents, travailler avec eux, s'inscrit cependant dans un mouvement relativement récent qui ne va pas forcément de soi pour tous les acteurs. Nous allons voir que la prescription institutionnelle à travailler avec les parents est désormais étayée, notamment, en théorie, par la formation.

1.3.3 Une prescription étayée par la formation ?

Pour que les prescriptions passent de l'injonction à l'implémentation, différents moyens peuvent être mobilisés par l'Institution. Nous évoquons ici la formation des personnels et le développement de nouveaux médias susceptibles d'étayer les politiques scolaires.

La formation des personnels est un des axes forts de la refondation de l'École de 2013 pour laquelle un nouveau référentiel de compétences a été défini. Il est promulgué en juillet 2013³⁰ et explicite sur le lien avec les parents d'élèves. Il a été pensé comme un repère et un guide pour la formation des futurs professionnels de l'École. La référence aux parents apparaît à la fois dans les compétences communes (CC) aux personnels d'enseignement et d'éducation et dans les compétences spécifiques (CS) aux CPE : la compétence 12 (CC) s'intitule « Coopérer avec les parents d'élèves ». Elle indique qu'il convient d'« *œuvrer à la construction*

³⁰ BO n°30 du 25 juillet 2013

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. » ; dans la compétence C7 (CS), spécifique aux CPE, on peut lire « *Les conseillers principaux d'éducation sont appelés à coopérer avec de nombreux partenaires, à participer à des rencontres collectives auxquelles les parents sont associés* ».

La coopération avec les parents peut ainsi être envisagée comme un champ partagé dans le cadre du suivi de l'élève.

Ce référentiel ne dit cependant rien de la façon dont les professionnels doivent être formés à la coopération ou au dialogue avec les parents. Prévôt (2015) évoque la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en 2013, comme une opportunité pour développer un enseignement en formation des enseignants qui aborde la coéducation et ses enjeux tout en constatant le peu de places qui y est actuellement laissé à la question de la relation École-famille.

Un sondage par questionnaire³¹ (voir annexe p. 417) effectué à l'ESPE de l'Académie de Nantes auprès des formateurs en décembre 2016 laisse apparaître que la thématique des relations aux parents est abordée, majoritairement de manière transversale, à différents niveaux de la formation (avec plus d'intensité en formation continue qu'en 1^{ère} ou 2^e année de master) mais qu'un faible volume horaire y est consacré (entre une heure et six heures par an). Par ailleurs, les formations à la collaboration entre l'École et les parents sont souvent éloignées des situations de terrain. Elles prennent la forme de cours « *donnant lieu pour l'essentiel à une transmission de connaissances sur son cadre institutionnel, ses enjeux, les "bonnes pratiques" et les attitudes qu'il importe de mettre en valeur* » (Larrivée & Garnier, 2014 cités par Feyfant, 2015). La question de la formation aux relations École-familles nécessiterait une investigation plus poussée mais ces résultats montrent qu'elle reste encore un chantier à investir et à développer.

Afin d'accompagner cette prescription, de nombreuses ressources et outils sont disponibles, notamment en ligne, pour la mise en œuvre de cette politique de rapprochement avec les parents. Par exemple, sur le site Eduscol, un *vade-mecum* a été conçu avec les

³¹ Sondage réalisé avec LimeSurvey en décembre 2016. Les formateurs ont été contactés par courriel en vue de répondre à un questionnaire intitulé « Quelle formation en ESPE sur les relations École-familles ? » dans le cadre de notre recherche. 31 répondants.

fédérations de parents d'élèves pour mettre en place l'Espace parents³² dans son établissement. Le ministère de l'Éducation Nationale a aussi mandaté divers organismes en vue de développer des sites de ressources pour les professionnels (Canopé³³, l'ONISEP³⁴) consacrés au renforcement du lien avec les parents. Ces sites récents, dédiés aux professionnels, se font d'ailleurs l'écho de recherches en sociologie ou en sciences de l'éducation.

Nous avons vu que la volonté institutionnelle de renforcer la prescription à coopérer avec les parents, se justifiait notamment par l'amélioration du climat scolaire des établissements et était également perçue comme un moyen d'agir sur les difficultés rencontrées par les élèves. Cette volonté est visible à la fois dans les textes officiels qui prônent désormais la coéducation (circulaire de 2013) mais aussi dans les textes régissant les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Les modalités d'accompagnement de cette politique sont notamment visibles dans de nouveaux médias numériques qui diffusent les résultats de travaux de recherches en éducation.

1.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Nous avons, dans ce premier chapitre, souhaité présenter le cadre législatif et prescriptif visant la place et le rôle des parents à l'École. Nous avons ainsi pu constater l'accroissement de leurs droits de 1968 à aujourd'hui. Nous avons aussi pu envisager la façon dont certaines politiques éducatives rejoignent les politiques liées au soutien à la parentalité et qu'elles sous-tendent souvent une stigmatisation des parents « réputés » éloignés de l'École de par leur origine sociale ou ethnique. Le renforcement de la participation des parents, l'accroissement de leurs droits dans l'École au sein d'une société post-moderne individualiste va dans le sens, à la fois de leur responsabilisation mais aussi d'une plus forte normalisation des parents, notamment dans leur rôle de parent d'élève. C'est pourquoi, en référence à l'ouvrage collectif *Être un bon parent, une injonction contemporaine* dirigé par Martin (*Être un bon parent*, 2014), nous avons évoqué l'injonction faite aux parents d'être de « bons parents d'élèves », de répondre aux attentes et aux demandes de l'établissement. Lors de notre étude, nous verrons comment se traduisent ces attentes *in situ* dans les échanges entre CPE et parents.

³² http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Parents_eleves/24/3/Guide_methodologique_595243.pdf > consulté le 23/11/17

³³ <https://www.reseau-canope.fr/notice/ouvrir-lecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html> et <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html> > consultés le 22/02/2018

³⁴ <https://mallettedesparents.onisep.fr/> > consulté le 22/02/2018 - Le nouveau site de la mallette dépend du MEN depuis la rentrée 2018.

Enfin, pour conclure ce chapitre, nous souhaitons évoquer ce que ces politiques traduisent de la professionnalité des enseignants et des CPE. Si les CPE ont intégré la communication avec les parents dans leur travail, nous questionnerons dans notre étude la nature de cette activité dans le cadre de leur professionnalité. Chez les enseignants, la place forte donnée aux parents semble occasionner des troubles de leur rôle et générer certains malaises (Chartier & Payet, 2014). Comme le souligne Payet (2017), le nouveau cadre référentiel que représente la collaboration, rend obsolète l'image de l'enseignant isolé dont le travail serait circonscrit à la salle de classe et extrait du regard d'autrui. La collaboration induit un contrôle plus horizontal des pratiques enseignantes rendues plus visibles aux collègues mais aussi aux parents, qui, invités dans l'École, sont en mesure d'évaluer le travail des professeurs et des établissements dans un contexte de pression pour une « École efficace » soumise aux évaluations, notamment internationales (Payet, 2017, p. 40-42). Le système de nouveau management public impose aussi aux acteurs scolaires de rendre des comptes sur leurs actions. Si l'on a pu parler de responsabilisation des parents (ils sont d'une certaine manière évalués sur la manière dont ils élèvent leurs enfants), il semble que les acteurs de l'École soient aussi soumis aux politiques d'*accountability* et de responsabilisation et que cela soit aujourd'hui et désormais une composante de leur professionnalité (Dutercq & Maroy, 2017).

Après cette première entrée par les politiques éducatives, nous poursuivons l'étude du contexte des interactions entre CPE et parents en abordant les recherches sur les relations École-famille. Il s'agit pour nous de comprendre les modèles qui sous-tendent les rapports entre l'École et ses usagers ainsi que ce que l'on sait de leurs interactions.

■ CHAPITRE 2 - DES RELATIONS COMPLEXES ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS

Sans viser l'exhaustivité, ce second chapitre a pour objet de faire état de recherches sur les relations École-familles. Bien que nous privilégions les écrits scientifiques s'appuyant sur des recherches empiriques, nous ferons également ponctuellement référence à des propos de chercheurs et à des rapports officiels. L'ampleur des productions sur cette question nous oblige à circonscrire notre sujet. Comme nous l'avons vu, les politiques scolaires prônent le rapprochement avec les familles en vue de favoriser la réussite de l'élève. Notre propos ne sera pas ici de questionner l'implication parentale et ses effets sur les scolarités (Tazouti, 2014) pour interroger le bien-fondé de cette proximité. Nous nous intéressons principalement, dans le contexte francophone, à la sociologie des interactions entre l'École et les familles³⁵. Il s'agit en effet pour nous de répondre à différentes questions : que sait-on des relations entre l'École et les parents aujourd'hui et en quoi et comment ces relations ont-elles effectivement évolué ?

Ainsi, nous ne traiterons pas ici, parce que cela ne rentre pas dans notre sujet, des recherches liées au rapport à l'École des élèves et de leurs familles en fonction de leur caractéristiques (Grignon, 1971, Sirota, 1983, Richiardi, 1991) ou qui concernent le sens de leur expérience scolaire (Rochex, 1992) ; nous n'aborderons pas les travaux sur le rapport aux savoirs des élèves (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) ou sur les déterminants de la réussite et de l'échec scolaire (Glasman, 1995) prolongés par les travaux sur les malentendus socio-cognitifs visant la compréhension des difficultés scolaires (Bonnery, 2007, Bautier & Rayou 2009).

Bien que nous questionnions les interactions entre l'institution scolaire et les familles, nous entrons par le point de vue de l'École du fait de notre approche liée à l'analyse de l'activité des CPE, c'est pourquoi nous ne traiterons pas directement de la question des stratégies parentales (Ballion, 1982). Divers travaux ont montré la diversité des stratégies scolaires des familles et leur intérêt pour l'École (Tedesco, 1979, Queiros, 1981, Terrail, 1983, 1984a, 1984b). Dans cette perspective, certaines recherches ont permis de dégager différentes stratégies éducatives chez les parents (Kellerhals & Montandon, 1991). Des réflexions critiques ont aussi été menées arguant de l'importance de ne pas se contenter d'une analyse des stratégies utilitaristes mais de les relier aux stratégies dites « identitaires » des parents (Henriot Van

³⁵ L'article de JP Terrail (Terrail, 1997) a été un point de départ précieux. Dans cette introduction, nous citons de nombreuses références citées par JP Terrail dans son article de 1997.

Zanten, 1996). À ce propos nous nous contenterons de présenter certaines positions parentales vis-à-vis des modes de relations instaurés avec l'École.

Nous évoquerons également de manière générale la position des familles dites « populaires » dans leur relation à l'École car ce point n'est pas central dans notre recherche. Les interactions CPE-parents que nous étudions ne concernant pas directement le travail des élèves et notre propos ne détaillera pas la mobilisation scolaire des familles populaires et/ou (d'origine) étrangères (Taboada-Léonetti, 1985, Zéroulou, 1985) ou les différentes formes de scolarisation hors École (Glasman 1992, 1994, Kakpo, 2012) de ces familles.

Nous avons fait le choix dans ce chapitre de nous centrer sur ce que l'on sait des interactions entre l'École et les parents en cherchant d'abord à les décrire. Questionner les théories qui permettent de lire leurs relations et aborder les différentes attitudes parentales nous permettra de nourrir nos propres grilles d'analyses. Nous envisagerons notamment les conséquences des modèles qui orientent la participation des parents et la façon dont le rapprochement peut se traduire dans les positions des professionnels vis-à-vis des parents. Enfin, parce que nous analysons des situations d'interactions qui peuvent être déclenchées par les difficultés d'un·e élève, nous nous intéresserons aux spécificités des relations École-famille lorsque les problèmes de l'élève obligent à collaborer et « forcent » les échanges.

Ainsi, nous envisagerons d'abord quel est l'état des relations entre l'École et les familles, notamment avec les familles populaires : comment sont-elles décrites (2.1). Nous nous attarderons ensuite sur les différents modes de relation mis au jour par la recherche (2.2). Puis nous aborderons les phénomènes engendrés par ces modalités relationnelles (2.3).

2.1 QUEL EST L'ÉTAT DES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES ?

Différentes recherches ou rapports ont visé la qualification de la relation des parents avec l'École. Certains termes, comme le « malentendu » (Dubet, 1997) ont marqué les esprits et ont encore aujourd'hui une grande résonance auprès des professionnels. Il nous apparaît intéressant de faire état des différents termes choisis pour qualifier cette relation empreinte de tensions et de malentendus, afin de présenter certaines orientations des recherches menées sur le sujet (2.1.1). Nous aborderons ensuite les spécificités de la relation de l'École avec les familles populaires (2.1.2).

2.1.1 Des tensions décrites dans la littérature scientifique

Dans l'ouvrage dirigé par Dubet (1997) *École-familles le malentendu*, Singly (1997) évoque le malentendu sur la définition des rôles de chacun ; en effet, les champs éducatifs et affectifs n'ont pas de frontières très nettes. Il parle d'un « *malentendu d'aspirations qui se croisent sans se rencontrer* », de logiques qui s'opposent (p. 54). Dubet (1997) fait état du procès fait aux familles populaires auxquelles l'École attribue « déficiences », « incapacités » ; elles sont envisagées comme responsables de l'échec de leurs enfants. Quant aux familles de classes moyennes et supérieures, c'est leur ingérence dans les affaires de l'École qui est décriée. Il précise les raisons de la distance à l'École des familles populaires (entre confiance dans l'École Républicaine et peur du verdict des enseignants) ainsi que l'attitude des classes plus aisées qui prolongent ou anticipent les apprentissages des enfants par une « pédagogisation » de la vie quotidienne dans un souci de performance et d'épanouissement de leur enfant. L'auteur souligne les tensions accentuées par la massification scolaire et les lourdes missions et enjeux de l'École qui provoquent nécessairement de la déception chez les familles.

Les malentendus entre École et familles (Périer préfère parler de « différends » avec les familles populaires³⁶), trouvent aussi leurs sources dans l'opacité des fonctionnements scolaires. Une incompréhension de ce qui se passe à l'École peut nourrir ces malentendus. Les nouveaux programmes (aujourd'hui le nouveau socle commun, l'interdisciplinarité), les nouvelles pratiques pédagogiques (l'importance de l'autonomie, du « apprendre à apprendre », les tâches complexes ...), l'abandon de la notation au profit des compétences, peuvent constituer des facteurs de désorientation si l'on considère la scolarisation des parents, basée sur des modes d'apprentissages s'appuyant sur la mémorisation, la répétition (Lorcerie & Cavallo, 2002).

Un rapport récent (Corre, 2014) sur les relations entre l'École et les parents en France souligne la persistance d'une défiance réciproque et fait état aujourd'hui de relations toujours « asymétriques et distendues ». Les relations restent toujours, en fait, très inégalitaires ; les parents sont fortement dépendants de l'École et les enseignants n'attendent souvent rien des parents voire les considèrent comme des potentiels « gêneurs »³⁷, cette position étant surtout caractéristique des établissements du secondaire. Le rapport évoque différents « irritants » entre

³⁶ Voir Périer (2005)

³⁷ Ce terme de « gêneurs » a été récemment utilisé dans le titre de la parution en 2017 de la revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation, (« n° 153 – Parents «gêneurs» ou «acteurs» – AFAE »)

l'École et les parents comme la question des devoirs à la maison, sujet de tension quand les familles se sentent impuissantes à aider leur enfant, les freins dans l'inclusion des élèves en situation de handicap³⁸, les guerres de territoire sur la question de la pédagogie ou des sujets de mécontentement plus conjoncturels comme la question de la carte ou les rythmes scolaires. Il est fait état d'une relation « abimée » avec les familles populaires qui continuent d'être stigmatisées à l'École et souvent rendues responsables de l'échec scolaire de leur enfant. Est évoqué le « divorce » entre le modèle éducatif de l'École et celui des familles populaires : aujourd'hui, comme l'a évoqué Rochex (2014) lors de son audition pour la rédaction du rapport précédemment cité, la mobilisation attendue de compétences réflexives, argumentatives, de questionnement s'oppose aux valeurs populaires du travail scolaire plus traditionnel où l'important est de bien apprendre sa leçon et faire ses devoirs, de bien se tenir en classe, etc. ce qui peut déclencher des formes de « résistances pédagogiques » (Kakpo, 2013). Le rapport dénonce l'inanité du « mythe de la démission parentale » tout en rappelant que les parents de milieux modestes peuvent développer une vive rancœur face aux « ratés de la démocratisation scolaire ». Le lourd poids de l'origine sociale des élèves français dans leur performance révélé notamment dans les enquêtes PISA (*PISA 2012 : fait marquants, note sur la France, 2013*) est souligné. Enfin, malgré les textes réglementaires permettant une participation des parents dans les établissements et l'institutionnalisation de rencontres régulières, les pratiques sont qualifiées d'insatisfaisantes.

Le rapport s'appuie aussi sur les enquêtes nationales de Fotinos auprès des directeurs d'École (Fotinos, 2014a) des personnels de direction (Perdir) (Fotinos, 2014b). Nous nous focaliserons sur l'étude qui concerne le 2nd degré qui fait état d'opinions et de relations dégradées. Cette enquête menée en 2012-2013 auprès de 3000 chef·fe·s d'établissement s'est focalisée sur 3 grands champs : la question de l'information des parents, leurs différends et l'opinion des personnels de direction sur les parents. Nous retiendrons ici tout d'abord que le mode de relation privilégiée est celui de l'information aux parents. Fotinos (2014b) souligne que cela peut traduire le fait que les directions d'établissement ont intégré le lien entre la relation avec les parents et la réussite scolaire et que cette information est une occasion de marquer son territoire et sa professionnalité ou de désamorcer des conflits. Cependant, cela peut aussi signifier que l'information tient lieu de politique de relation avec les parents (Fotinos, 2014b, p. 50). Cependant, en lien avec l'opinion qu'ont certains personnels de direction sur les parents,

³⁸ Dans le dernier rapport du Médiateur de l'Éducation Nationale (2017 pour l'année 2016), la question de l'inclusion des enfants en situation de handicap ainsi que la question de l'orientation (particulièrement la question des affectations post bac) sont deux points centraux.

une proportion significative de chefs d'établissement (particulièrement en LEGT- Lycée d'Enseignement Général et Technologique) indique ne pas informer les parents sur les programmes et objectifs pédagogiques et que dans 1 établissement sur 5, les enseignants n'informent pas les parents sur les progrès ou difficultés de leur enfant. Les pistes d'explication seraient à chercher du côté de la conception qu'ont les enseignants de leur métier (où le travail avec les parents ne serait pas pris en compte dans l'organisation de leur travail) et sur leurs perceptions négatives des parents jugés « démissionnaires » (p. 50). Certains points sont jugés particulièrement significatifs du changement de nature des tensions et des formes de rapports entre les parents et les établissements (Fotinos, 2014b, p. 98). Par exemple, l'enquête montre l'importance des différends³⁹ pointés par les chefs d'établissement et le nombre non négligeable d'agressions à leur encontre. Concernant notre sujet, nous retenons qu'il est dit dans l'enquête que ces différends avec les parents concernent aussi en nombre les personnels d'éducation (particulièrement en collège d'éducation prioritaire). L'objet majoritaire de ces différends est la question des mesures disciplinaires⁴⁰.

Fotinos (2014b) indique que « *la politique disciplinaire est l'un des facteurs les plus influents sur la qualité des relations avec les parents* » et montre aussi que « *plus les sanctions sont nombreuses moins la confiance existe entre les Perdix⁴¹ et les parents* » (p. 78). À ce sujet Fotinos propose plusieurs explications. Les différends peuvent trouver leur source dans des facteurs liés à l'environnement urbain et social ; d'autres raisons seraient à chercher du côté de la perte par l'École de son autorité morale et de sa légitimité liée à la maîtrise des savoirs, l'attitude de « consommateurs d'École », l'inadaptation de certains dispositifs partenariaux, des oppositions de valeurs. Enfin, l'ampleur du phénomène des exclusions scolaires, considérées aujourd'hui comme un « outil régulateur et normal » est repérée comme une cause potentielle de défiance.

L'autre élément significatif qui influe sur la question des différends est lié à l'opinion des chefs d'établissement sur les parents. Si la grande majorité évoque des relations de confiance et de respect, un nombre significatif de personnels de direction portent un regard négatif sur l'éducation familiale⁴² : ils jugent que les parents ne sont pas concernés par la vie

³⁹ La définition donnée aux répondants d'un différend est celle du médiateur de l'Éducation Nationale de 2011 à savoir : « contestation ayant donné lieu à une démarche de la part des parents ».

⁴⁰ Le dernier rapport du médiateur de l'Éducation Nationale (MENESR, 2017) pointe une hausse importante des saisines sur les questions de « vie quotidienne » (doublement en 5 ans) s'expliquant par la hausse de la « conflictualité scolaire » (p. 235)

⁴¹ Personnels de direction

⁴² « Près de 3 Perdix sur 4 pensent que les parents ne savent pas ce qu'il faut faire pour aider les enfants à la maison » et « Près de 1 Perdix sur 3 indique les parents de l'établissement n'inculquent pas à leurs enfants le respect des valeurs de la République » (p. 56)

de l'établissement⁴³, qu'ils ne lisent pas (pour 50 % des personnels de direction) les informations transmises par l'établissement et qu'ils critiquent régulièrement les contenus et pratiques pédagogiques (37 % des Perdir). Une chef·fe d'établissement sur trois est d'accord pour considérer que si les relations parents/enseignants ne sont plus bonnes, c'est la faute des familles. Une corrélation peut d'ailleurs être faite entre l'opinion négative sur les parents et le nombre de différends et d'agressions (Fotinos, 2014b, p. 72). Notons aussi que les opinions défavorables concernent les parents ayant le plus de CSP défavorisées et particulièrement en Lycée Professionnel (LP). Le Lycée professionnel est le type d'établissement où il y a le moins de relations avec les parents. Fotinos alerte d'ailleurs sur la poursuite du modèle d'une « École à deux vitesses » (Fotinos, 2014b, p. 79).

Ces enquêtes auprès des personnels de direction ont été complétées par une enquête auprès des parents d'élèves (Fotinos, 2015) qui s'est déroulée durant l'année scolaire 2014-2015 sur la base d'un questionnaire et d'un sondage. La comparaison des différents résultats montre des écarts d'opinion sur plusieurs sujets. Tout d'abord, concernant les désaccords ou conflits, les parents les voient en proportion beaucoup moins nombreux. Ce qui apparaît comme une contestation du côté des personnels de l'établissement peut être vu comme une demande d'éclaircissement légitime. Ensuite, les parents considèrent être moins informés que ne le pensent les responsables des Écoles et EPLE (Établissements Publics Locaux d'Enseignement). Enfin, nous retiendrons les écarts de jugement sur l'éducation familiale qui laissent supposer une sous-estimation des compétences parentales. Le titre choisi pour présenter ces différentes enquêtes quantitatives est assez significatif, il évoque *Le mythe et la réalité du divorce École-parents*. Migeot-Alvarado en 2002 utilisait, elle, le terme de « mariage forcé » (Migeot-Alvarado, 2002).

Lorcerie (1998) nous apprend que les griefs réciproques entre École et familles ne sont cependant pas récents. Elle dénonce une analyse des différents thèmes de difficultés de la relation des familles et des parents à la fin du XX^{ème} siècle en termes de « *crise culturelle et institutionnelle* » provoquée par « *l'accès universel à l'enseignement secondaire* » et « *la diffusion de l'utilitarisme dans la société* » (Lorcerie, 1998, p. 22). Elle s'appuie sur les travaux de Crouzet (1906) pour évoquer un « désaccordement » structurel et non conjoncturel. Crouzet a étudié les rapports entre maîtres et parents à la fin du XIX^{ème} siècle et montre, particulièrement dans le secondaire, une communication basée quasi exclusivement sur le bulletin trimestriel. Les professeurs ne considéraient pas la coopération comme faisant partie de leurs missions. Du

⁴³« 8 Perdir sur 10 indiquent que les parents ne sont pas concernés par la vie de l'établissement et que les parents des « enfants difficiles » n'acceptent pas ou ne viennent pas aux rendez-vous »

côté des parents, Crouzet dénonce une vision de la coopération qui ne serait pas une volonté de secondar les efforts de l'institution mais plutôt une propension à la critiquer, à la contrôler en réclamant notamment toujours plus de droits dans ses instances. Sur l'analyse des difficultés relationnelles plus contemporaines, Lorcerie (1998) évoque notamment les ambiguïtés de la cohabitation de plusieurs modes de relations qui provoqueraient un brouillage dans les interactions. Elle nous invite à questionner ces différents modes, ce que nous ferons dans le point suivant (2.2).

Nous avons pu voir que les qualificatifs choisis pour décrire les relations entre les parents et l'École (malentendus, divorce, contentieux ...) traduisaient les tensions importantes entre ces deux institutions. Les deux récentes enquêtes quantitatives de Fotinos (2014b et 2015) respectivement auprès des personnels de direction et des parents montrent bien l'ampleur des désaccords y compris sur la nature même de ce qui pourrait être considéré comme un « différend ». Les représentations des agents scolaires sur les parents pèsent lourdement sur ce décalage de perception. Ces représentations vont particulièrement impacter la relation avec les familles populaires. Nous allons en effet voir à présent que la relation « abimée » (Corre, 2014) de l'École avec les familles populaires s'explique notamment par la stigmatisation qu'elles subissent.

2.1.2 Les relations difficiles de l'École avec les familles populaires

La question des relations entre l'École et les familles populaires est un objet d'étude important dans le champ de la sociologie de l'éducation, notamment pour questionner les inégalités scolaires. Nous employons ici le terme de « familles populaires »⁴⁴ au pluriel car cette appellation renvoie tout d'abord à une grande variété de configurations, de pratiques éducatives, de styles de vie... Ce terme caractérise des groupes sociaux pouvant cumuler une pauvreté économique, un statut professionnel dit « défavorisé », un capital culturel éloigné de celui de l'École (Ichou, 2010). Les familles populaires font partie de ces « acteurs faibles » souvent disqualifiés par les institutions, destinataires de l'action publique, mais qui ne sont pas pour autant dénués d'autonomie (Payet et al., 2008). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons

⁴⁴ Périer s'est attaché dans son ouvrage *École et familles populaires, sociologie d'un différend* à définir finement l'usage de l'adjectif « populaire » (Périer, 2005) et à en présenter le contexte d'utilisation dans les travaux sociologiques.

ici certains résultats de recherches incontournables, principalement qualitatives, pour renseigner la façon dont peuvent être perçus les parents de milieux populaires.

En France, les agents scolaires et l'opinion publique méconnaissent l'investissement des familles dans la scolarité des enfants (Lorcerie & Cavallo, 2002). Des recherches maintenant anciennes (Queiroz, 1981; Tedesco, 1979) font pourtant état de l'intérêt et de l'investissement des familles populaires dans la scolarité de leurs enfants. Perdure cependant une vision «défectologique» illustrée par exemple chez Anderson-Levitt (1989) qui a étudié les différents registres mobilisés par des enseignants du premier degré pour expliquer l'échec scolaire de leurs élèves (Lorcerie & Cavallo, 2002). On retrouve cette vision déficitaire des familles populaires chez les professionnels dans les travaux de Thin (1998). Après avoir présenté d'un point de vue socio-historique l'extension de la forme scolaire dans la société, Thin (1998) dans *Quartiers populaires, l'École et les familles* montre la prédominance du mode scolaire de socialisation et les écarts importants existants avec ce qu'il nomme le mode populaire de socialisation. En s'appuyant sur de nombreux entretiens avec des enseignants, des travailleurs sociaux, des animateurs périscolaires croisés avec l'analyse de projets, l'observation de réunions, Thin met en avant les perceptions négatives sur les parents de milieux populaires à qui sont imputées les causes des difficultés scolaires des enfants. En se réappropriant certaines théories sociologiques, différents arguments sont avancés par les professionnels pour évoquer les supposées «défaillances» des familles qui s'incarnent dans la notion de «handicap socio-culturel». Les mauvaises conditions de travail à la maison, les carences langagières des élèves, la pauvreté culturelle sont évoquées pour justifier l'échec scolaire des élèves. Les professionnels évoquent l'incapacité des familles à éduquer les enfants qui s'incarneraient dans des pratiques laxistes vis-à-vis des règles de vie, d'hygiène, de santé (couchers tardifs, repas irréguliers), une communication et des activités qui ne sont pas pédagogiques, c'est-à-dire à visée éducative (sorties au centre commercial, usage de la télévision), ils parlent de «désert culturel». Ces critiques s'articulent avec celles concernant la précarité des conditions de vie mais renvoient aussi à l'absence de cadre familial «normal»: sont évoquées les fratries trop nombreuses, signe d'irresponsabilité, les situations «instables» de certaines familles (divorce, monoparentalité, mésentente des parents...). Certains professionnels ont aussi une vision infantilisante des familles; elle est perceptible quand est évoquée l'absence de maîtrise de soi (impulsivité, gestion de ses émotions...) ou encore quand sont pointés certains choix financiers de familles qui vont privilégier des biens de consommation décorrélés des exigences de l'École. Ces perceptions stigmatisantes sont souvent en décalage avec la réalité; en tout cas, elles

montrent des contradictions fortes entre les exigences de l'École et le mode populaire de socialisation (Thin, 1998).

Les compétences parentales des populations « immigrées », particulièrement maghrébines, sont encore plus disqualifiées que les autres. En effet, Payet (1992) a mis en évidence dans des situations de face-à-face des processus de « *production propre d'ethnicité par l'institution scolaire* » et une vision déficitaire des parents immigrés mobilisant le registre de l'incompétence. Le mode du soupçon prédomine dans les interactions avec les parents immigrés, c'est-à-dire qu'est présupposée une distance culturelle, idéologique qui va influencer sur la communication, générer des malentendus qui vont en retour contribuer à ethniciser les relations scolaires. Anderson-Levitt (1989) a mis au jour dans sa recherche que la catégorie « immigrés » (dans les registres mobilisés par les enseignants français pour expliquer les difficultés scolaires de leurs élèves) était associée à une distance et une différence culturelle et linguistique, variable selon les groupes ethniques.

Périer (2005) a aussi mis en évidence les préjugés des enseignants à l'égard des familles populaires. Il explique que le discours sur une supposée « démission parentale » pourrait s'expliquer par une méconnaissance réciproque, une « malvoyance sociologique » (p. 100) des professionnels de l'École. Il suppose aussi que ce discours serait plus relayé par des enseignants en difficulté qui tentent de préserver leur identité en imputant aux familles ou à ses « *conditions sociales d'existence la cause de leur impuissance pédagogique* » (p. 102).

Nous avons pu voir précédemment que certains domaines comme la discipline (au sens du respect des règles) étaient propices aux désaccords entre parents et professionnels. La littérature reflète l'état dégradé des relations entre l'École et les parents, particulièrement avec les parents de milieux populaires. Concernant leur rapport à l'École, les recherches, depuis les années 80, convergent pour d'une part, critiquer l'aspect mécaniste de la reproduction sociale et d'autre part, pour dénoncer l'inanité du mythe de la démission parentale (Ichou, 2010). Chez les professionnels, perdure cependant une vision « déféctologique » des familles populaires à qui l'on attribue la responsabilité de l'échec scolaire des enfants. Elle prend appui sur la notion de handicap socio-culturel. Des représentations déformées sur les parents, empruntées d'un fort jugement moral et s'appuyant sur des anecdotes reprises hors contexte, vont parfois circuler dans les salles des professeurs (Payet, 2017, p. 49) et renforcer l'image dépréciée de certaines familles. Dans ces conditions, il est difficile pour les parents d'apparaître comme des interlocuteurs valables ; la relation est de fait, impactée.

Nous allons étudier à présent les différentes formes que prennent les relations pour nous permettre de comprendre la façon dont parents et professionnels interagissent.

2.2 LES FORMES PRISES PAR LES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES EN ETABLISSEMENT

Dans notre premier chapitre, nous avons pu voir que les parents avaient changé de statut. Ils sont devenus membres de la communauté éducative dans la deuxième moitié du XXe siècle et à ce titre, ils sont envisagés comme des partenaires de l'École. Il y a aujourd'hui une injonction à ce que parents et professionnels coopèrent. L'apparition dans les textes officiels des politiques de refondation de l'École (2013) du terme de coéducation, nous indique qu'est valorisé une modalité relationnelle où l'on fait « ensemble » sans pour autant qu'il corresponde à la norme. Les différentes modalités d'interactions ont été questionnées par la recherche et nous allons ici tenter de les expliciter. Nous nous intéressons à cette typologie de modalités car elle va nous permettre de traduire et de comprendre les différentes postures que peuvent adopter les professionnels et les parents dans l'École en fonction des modes de relations privilégiés par les uns et les autres. Nous questionnerons particulièrement le partenariat et la coéducation qui sont des modalités relationnelles préconisées par l'Institution. Les interactions entre parents et professionnels se manifestent aujourd'hui dans un « régime du proche » et l'analyse des différentes logiques de proximité avec les parents (Giuliani & Payet, 2014a) va nous renseigner sur la façon dont ce rapprochement peut s'incarner concrètement. Ces éléments vont enrichir les grilles de lecture des rapports de pouvoir dans les interactions CPE-parents que nous analysons.

Nous verrons tout d'abord, comme le souligne Lorcerie (1998), que différents modèles de fonctionnement se superposent aujourd'hui (2.2.1), puis nous questionnerons les modalités participatives qui sont mis en avant par l'Institution (2.2.2) pour enfin, faire état des différentes logiques de proximité (2.2.3), idéaux-types construits par Giuliani et Payet (2014) en prenant appui sur plusieurs recherches récentes portant sur les interactions de professionnels avec les parents.

2.2.1 Différents modèles de fonctionnement de l'École se superposent historiquement

Lorcerie (1998) met en avant la contradiction du « modèle républicain » de l'École, qui se fonde sur l'indépendance de l'Institution scolaire à l'égard de la société civile (une indépendance que la loi de 1989 a brisée) et parallèlement, un fonctionnement scolaire avec un modèle démocratique qui viserait plus de participations de ses usagers aux décisions de l'École. Elle souligne la coexistence de différentes conceptions du rôle de parent d'élève dans sa relation à l'École : celui « d'assujetti » qui n'a pas son mot à dire après avoir confié son enfant à l'établissement, celui de « partenaire » qui s'est vu reconnaître de nouveaux droits (d'information, d'expression ...) et enfin celui de « client » dans une perspective néo-libérale où on se préoccupe de sa satisfaction⁴⁵. Selon Lorcerie (1998), la superposition de ces modèles sans réelle clarification des politiques scolaires en la matière occasionnerait une « pluralité d'usages sociaux ». Nous reviendrons plus loin sur les écueils du modèle du partenariat.

Payet (1994) a décrit, dans le mouvement de modernisation du système éducatif français, les modalités de la nouvelle relation entre des professionnels et un public (Payet, 1994). Le terme de « public », qui pouvait recouvrir les premiers usagers de l'établissement (les élèves) renvoie ici à la relation des parents, usagers d'un service public, avec l'établissement. Payet défend la thèse que l'apparition de cette relation de service induit de nouveaux rôles professionnels ou la redéfinition de ces rôles (Payet, 1994, p. 7). En lien avec notre propre recherche, il est particulièrement intéressant de constater qu'il souligne l'émergence (dans les années 1990) de nouveaux professionnels de la « réparation sociale » (médiateur, tuteur, traducteur...) et la réapparition d'autres métiers qui pouvaient sembler plus périphériques au regard de la fonction d'apprentissage de l'École (Payet, 1994, p. 9). Outre les Conseillers d'Orientation Psychologue (COPsy), il évoque les membres de l'équipe médico-sociale ainsi que les CPE, dont l'activité de communication avec les parents fait l'objet de notre recherche. Il met au jour un nouveau mode de relations, celui de « l'association », qui regroupe les différentes politiques et actions mises en œuvre par les établissements scolaires pour associer les parents, les rendre partenaires (Payet, 1994, p. 11). La « médiation » qui englobe les activités d'adaptation à l'échec, les pratiques de « consolation », sont des traductions de ce nouveau mode. Payet (1994) indique toutefois que ce schéma est loin d'être entré dans une culture

⁴⁵ Lorcerie cite notamment « le renouveau du service public » qui vise une meilleure efficacité, de placer l'utilisateur au centre des préoccupations, encadré par une Charte (1992) qui rappelle notamment l'article 15 de la Déclaration des droits de l'homme et du Citoyen : « *la société a droit de demander compte à tout agent public de son administration* ».

professionnelle et qu'il fait plutôt l'objet d'une injonction institutionnelle (p. 12) et que la mise à distance des familles reste la logique dominante, les enseignants développant de puissantes stratégies d'évitement de la rencontre avec les parents (Payet, 1992).

L'ouvrage dirigé par Kherroubi⁴⁶ (2008b) présente une recherche menée dans 7 Écoles primaires en Ile-de-France et en Picardie primées par la Fondation de France pour avoir mis en place des dispositifs favorisant cette coopération. Par cet état des lieux concernant des formes possibles de la collaboration entre l'École et les familles, Kherroubi (2008b) rappelle l'évolution historique des différents modèles relationnels. En effet, l'École de la III^{ème} République laïque et républicaine a « confisqué » les enfants à leurs parents tout en leur conférant à tous, du fait de l'obligation scolaire, le statut de parent d'élèves (Kherroubi, 2008c). Cette relation de séparation s'incarnait dans un modèle de complémentarité dit « classique » qui entérinait la division des rôles entre l'École et la famille : l'instruction était l'affaire de l'École quand les parents s'occupaient de l'éducation des enfants. Ces univers séparés avaient leurs règles et leurs exigences propres. Depuis les années 1960, cette répartition des tâches a évolué. Les territoires s'imbriquent : l'École reconnaît ses missions d'éducation et les parents ont leur mot à dire sur l'École. Le modèle participatif apparaît à la fois car les parents ont revendiqué plus de droits dans l'École mais aussi parce que, dès le début du XX^{ème} siècle, certains parents ont voulu faire valoir leur rôle de responsables de leur enfant en capacité d'accompagner leur parcours scolaire en coopérant avec l'institution (Glasman, 1992). Ces nouvelles formes de relations entre École et parents sont aussi le signe d'un rapport différent aux « usagers » comme l'a évoqué Payet (1994) lorsqu'il évoque une relation de professionnels de l'École avec son « public » où il s'agit « d'associer » les familles à la scolarité des enfants ; cette tendance va de pair avec les mouvements d'ouverture de l'École sur son environnement dont les familles font partie. Kherroubi (Kherroubi, 2008a, p. 26) voit derrière ce modèle participatif en réalité trois figures de parents d'élèves :

- Le parent citoyen, acteur, disposant de droits reconnus. Cette figure entérine une coopération entre les parents, responsables « naturels » de l'éducation, et les enseignants, responsables « délégués » ; il envisage la communauté éducative comme une entité intégrative mais aussi comme un but à atteindre. Si les relations s'appuient sur des droits et devoirs réciproques, des domaines réservés, des limites, dans les faits, il engendre différentes tensions, malentendus. Le pouvoir des associations de parents reste limité tout en provoquant de vives méfiances chez les enseignants (p. 26-27).

⁴⁶ Kherroubi, M. (2008b). Des parents dans l'École. Toulouse: ERES

- La figure du parent usager (que Kherroubi nomme « partenaire »), s'inscrit dans une logique de service où l'institution qui produit ce service s'ouvre, améliore l'accueil et l'accès à l'information. Les dérives de cette orientation sont cependant le recul de l'intérêt général au profit de la satisfaction d'exigences individuelles. Sont à craindre des inégalités de traitement au regard des différentes ressources des parents, l'oubli du « bien commun » (p. 28).

- Enfin, la troisième figure est celle du parent d'élève co-producteur, partie prenante de la réussite de son enfant, coopérant avec les enseignants au processus de scolarisation. Cette logique s'incarne dans les notions de « coéducation », de « responsabilité partagée » ; les objectifs éducatifs ne peuvent y être atteints qu'ensemble (p. 29).

Ces différentes figures, utiles pour penser la relation, ne s'incarnent pas forcément comme tel dans le réel. Dans le cadre de notre recherche, nous questionnerons les formes que prennent les relations entre les parents et les CPE en étudiant leur activité conjointe à travers leurs interactions verbales. La figure du parent-partenaire est très largement invoquée dans les textes officiels et dans la littérature professionnelle et sont promus plus généralement des modèles participatifs qui peuvent prendre la forme d'un partenariat. Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on parle de partenariat avec les parents ?

2.2.2 La promotion de modes relationnels participatifs

Nous évoquons ici deux modes de relations (le partenariat puis la coéducation) successivement même s'ils sont porteurs de significations communes. Ils sont tous deux promus par l'Institution. Il s'agit ici pour nous de comprendre ce qu'ils recouvrent car ils nous permettront d'envisager, de questionner ce qui se joue dans les rapports entre les CPE et les parents à travers leurs interactions.

2.2.2.1 *Le partenariat*

Certains auteurs (Charlot, 1994; Glasman, 1992) ont étudié les pratiques « partenariales », notamment en ZEP dans les années 1990⁴⁷ et ont mis en évidence que l'emploi du terme « partenariat », souvent galvaudé, ne renvoie pas systématiquement aux mêmes logiques ou à la même définition.

⁴⁷ Voir CHARLOT, B. (dir), (1994) L'École et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux, Colin. ou GLASMAN D.,(1992) L'École réinventée ? Le partenariat dans les Zones d'Éducation Prioritaires, L'Harmattan, 1992.

La figure du parent « partenaire » émerge avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989, dite Loi Jospin, qui instaure la notion de « communauté éducative » : les parents sont des « *partenaires permanents de l'École ou de l'établissement scolaire* ». Avec cette loi, les parents sont des acteurs principaux avec lesquels les enseignants doivent entretenir une relation (rapport annexé à la loi Jospin) et leurs droits d'expression et d'information sont affirmés. Les mesures réglementaires qui font suite à cette loi concernent cependant formellement uniquement la participation des représentants élus dans les différentes instances (Lorcerie, 1998). Cette notion induit un réel changement de mode d'action, notamment dans l'élaboration de la politique des établissements. Les décisions doivent être prises de manière plus démocratique en associant les usagers aux processus de décisions et à l'élaboration du projet d'École ou d'établissement.

Or, des partenaires sont censés définir conjointement les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre (d'après Durning, 1995, cité par Périer, 2007). Cette forme de relation est la plus exigeante. Elle met en jeu le statut et le degré de compétences des parents (Périer, 2007) qui ne sont pas tous en mesure d'investir les espaces dédiés à la mise en œuvre du partenariat. Les familles les plus éloignées de l'École se retrouvent face à une injonction paradoxale où elles doivent s'inscrire dans un système de relation dont elles n'ont pas le mode d'emploi. Comme Glasman (1992) le soulignait, le « parent d'élève » se doit d'intégrer sa responsabilité éducative selon les attendus de l'École en prolongeant ce qui est appris à l'École et exigé après la classe. Cette figure du parent partenaire conforme à un idéal inexistant génère de fait, par opposition, une autre figure de parent, celle du « déviant » car absent ou silencieux (Périer, 2005, 2007).

Un autre terme apparaît pour qualifier la relation École-parent, c'est celui de « coéducation ». Que revêt-il ?

2.2.2.2 *La coéducation*

La coéducation apparaît comme la forme attendue des relations des parents à l'École. C'est ce mode de relations qui est promu dans les derniers textes officiels (2013) et il est donc nécessaire de s'y attarder. Si l'on regarde du côté de l'émergence du terme, la coéducation apparaît en fait dans les années 1920-1930 avec les mouvements d'Éducation nouvelle et désignait alors l'instruction et l'éducation commune des filles et des garçons (Rayna & Rubio, 2011). C'est un paradigme prégnant dans le champ de la petite enfance, des apprentissages préscolaires, et dans celui de la parentalité. Au sens large, la coéducation désigne tous les acteurs qui, de près ou de loin, participent à l'éducation de l'enfant (Rayna, 2015) ; mais nous

l'aborderons dans son sens plus restreint qui désigne les relations d'éducation conjointe entre l'École et la famille. Dans ce sens, ce terme est proche de celui d'alliance éducative. Ainsi la coéducation peut être définie comme « *une relation entre éducateurs dits « premiers » que sont les parents et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle [...] et/ou successivement [...] en tous cas en alternance avec les parents* » (Rayna & Rubio, 2011, p. 16). La coéducation est multiforme et ses modalités sont en effet diverses : « *alternance-simultanéité, continuité-discontinuité, division-partage des interventions et responsabilités éducatives* » (p. 18). Les différentes orientations choisies vont dépendre des types de relations interpersonnelles, des rapports de pouvoirs, des histoires des institutions mais aussi des conceptions de l'enfant, de l'éducation, de la parentalité, de la professionnalité (Musatti, Rayna, 2010 cité par Rayna, 2015) : envisage-t-on l'élève (ou futur élève) ou l'enfant, porte-t-on sur lui un regard sur ses compétences ou ses défaillances, quel regard porte-t-on sur les parents et sur les professionnels (Rayna & Rubio, 2011, p 19) ?

Comme le recommande l'OCDE (2001/2006), une relation coéducative doit favoriser une cohérence pour les enfants. En effet, en permettant la continuité entre l'École et la maison, la confiance, l'interconnaissance, il s'agit de faciliter la construction de la posture d'élève, de favoriser la réussite éducative et scolaire, la socialisation, de promouvoir les valeurs de l'École et d'une société démocratique, de prévenir absentéisme et décrochage, etc. (Asdih, 2017). L'écueil principal de certains dispositifs d'ouverture aux parents est la volonté de transmission de « bonnes pratiques » (agir *pour* ou *sur* plutôt qu'*avec*) (Rayna et Rubio, 2011, p 17). L'enjeu de la coéducation vise plutôt le développement du pouvoir d'agir des parents qui passe beaucoup par le développement du sentiment de compétences. Mais selon Asdih, l'*empowerment* concerne aussi les professionnels qui peuvent en pratiquant et en analysant des situations d'élève avec une démarche de coéducation, enrichir leurs gestes professionnels et leur sentiment de compétences (Asdih, 2012, 2017). Dans différents pays européens (en Suède, au Royaume-Uni), ces démarches se traduisent dans les textes officiels et dans des pratiques partenariales effectives qui incluent aussi l'enfant dans la démarche coéducative⁴⁸ (Rayna & Rubio, 2011). Nous verrons, dans l'analyse des interactions CPE-parents que nous étudions, quelle place est laissée à l'élève.

Les difficultés dans la mise en place de la coéducation sont cependant nombreuses : outre les conflits de valeurs, les désaccords profonds qui peuvent exister sur les missions assignées à chacune des parties, les problèmes proviennent beaucoup des perceptions et

⁴⁸ Le courant des *children's perspectives* reconnaît les enfants comme experts de leur vie (Clark & Moss, 2001 ; Clark & coll, 2005 cité par Rayna et Rubio, 2010)

représentations des parents que les professionnels jugent invisibles ou envahissants, incompetents ou démissionnaires (Asdih, 2017). Si le principe de la coéducation vise le renforcement des capacités à agir des parents, il n'est pas censé les contraindre. C'est pourquoi plusieurs auteurs pointent les risques de sur-responsabilisation des parents (Asdih, 2017). En effet, comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, Giuliani attire l'attention sur l'effet pervers du principe de responsabilité qui à la fois confère de la reconnaissance mais qui peut être aussi un instrument de contrôle de ce que l'individu entreprend, ou pas, avec son enfant (Giuliani, 2009).

Dans le cadre d'une recherche-action visant le renforcement de la coopération entre enseignants et parents, menée dans 3 Écoles primaires en Belgique (Humbeek et al., 2006), les chercheurs du CERIS⁴⁹ ont modélisé la relation coéducative : ils ont mobilisé le triangle pédagogique d'Houssaye (1986) en le dédoublant pour mettre en avant le rôle d'enseignement joué par le parent. Ce modèle présente la coéducation au cœur d'un double processus d'apprentissage de savoirs explicites scolaires et de savoirs implicites qui ont des visées différentes. Rayna (2010) parle de savoirs experts et de savoirs profanes tout en pointant leur porosité. Humbeek et son équipe (2006) évoquent la coéducation lorsque l'enseignant et le parent prennent en compte les besoins fondamentaux de l'enfant pour permettre son développement psychosocial tout en préservant les savoirs respectifs et les champs respectifs de la famille ou de l'École. Pour faciliter cette démarche, ils ont eu recours à un référentiel commun (« le modèle psychopédagogique des 12 besoins » p. 654), permettant d'envisager des objectifs communs de développement de l'enfant-élève, objet d'une double préoccupation. Les échanges entre parents et enseignants se centrent ainsi sur l'enfant et son évolution, ils évitent de potentielles remises en question. Considérant cependant l'interpénétration de l'univers familial et de l'univers scolaire, des règles de base ont été posées pour respecter les territoires de chacun, éviter tensions ou intrusions dans l'espace de l'autre : « *coéduquer n'est pas coenseigner ou cogérer l'espace scolaire, coéduquer n'est pas éduquer les parents* ». Une attention particulière a été portée sur les différents médias scolaires vecteurs de communication. Ainsi, les réflexions conjointes des enseignants et des parents ont permis de faire évoluer les devoirs à la maison, l'usage du journal de classe et le bulletin scolaire.

De la présentation de ces deux modes relationnels participatifs, le partenariat et la coéducation, nous retenons quelques éléments significatifs : ils sont tous deux exigeants et présentent des risques que les parents puissent être déconsidérés lorsqu'ils ne s'impliquent pas

⁴⁹ Centre de Recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire

dans la relation. Les travaux, notamment de Périer (2005, 2007), ont montré l'exigence du partenariat qui induit un réel fonctionnement démocratique dans les établissements avec des parents « armés » pour s'investir dans la relation et/ou dans le fonctionnement de l'EPL. À l'heure actuelle, cette forme correspond peu à la réalité. L'étude théorique de la coéducation laisse entendre qu'elle laisserait plus de place à des modalités diverses de mise en œuvre. La coéducation aurait des visées capacitaires pour les parents et pourrait amener aussi un renforcement du pouvoir d'agir des professionnels.

Dans ce nouveau paradigme de rapprochement entre professionnels et parents, différentes logiques peuvent être distinguées qui vont questionner le rapport aux parents et leur place dans les interactions : en sont-ils les objets, les sujets ou les acteurs ?

2.2.3 Les différentes logiques de la proximité entre l'École et les familles

Giuliani et Payet (2014) abordent la nouvelle orientation des politiques scolaires en matière de relations entre l'École et les parents : celle de la proximité. Les textes règlementaires, que nous avons présentés dans notre premier chapitre, traduisent une véritable tendance au renforcement de la collaboration en vue de favoriser la réussite de l'élève. En s'appuyant sur différentes recherches⁵⁰, et en attirant l'attention sur l'hétérogénéité des déclinaisons de ces politiques, ces auteurs dégagent trois idéaux-types, trois logiques différenciées de la proximité entre l'École et les familles. Ces idéaux-types nous intéressent car ils vont nous apporter des grilles de lecture de nos entretiens. En effet, les relations de proximité des CPE avec les parents lors de leurs échanges s'inscrivent dans des logiques différenciées que les propositions de Giuliani et Payet (2014) peuvent nous aider à comprendre.

Tout d'abord, une première logique envisage la proximité comme un outil d'éducation familiale. Les travaux de Scalabrin et Ogay (2014) ont mis en évidence que dans le cadre d'entretiens de remise du bulletin scolaire, les enseignants pouvaient prodiguer aux parents, issus de l'immigration et de milieux défavorisés, des prescriptions dépassant le champ scolaire et visant la sphère domestique (alimentation, sommeil, hygiène corporelle, activités extrascolaires). Cette étude montre d'une part que les critères sociaux (statut social, niveau de diplôme, origine ethnique) sont envisagés par les enseignants comme des indicateurs de distance aux normes scolaires et d'autre part que, se sentant investis d'une mission d'éducation,

⁵⁰ Qui font l'objet du n°34 de la Revue Éducation et sociétés 2014/2

les enseignants énoncent des supposés principes universels à respecter pour favoriser la scolarisation de leur enfant. Dans cette perspective, l'idéal collaboratif est un leurre.

Ensuite, la proximité est envisagée au service du traitement individualisé de la difficulté scolaire et sociale. C'est ce qui ressort d'études menées dans le contexte d'un Réseau d'Éducation prioritaire (REP) de Genève. Afin de lutter contre l'échec scolaire, les politiques institutionnelles prônent le rapprochement via le renforcement du dialogue avec les parents et la création d'un climat de confiance. Leurs conditions de mise en œuvre ne sont cependant pas précisées et l'on y occulte l'effet non systématique sur les performances de l'enfant. Par ailleurs, l'Institution considère que lutter contre les inégalités passe par la prise en compte de la situation sociale des familles. Certains professionnels comme les éducateurs sociaux, implantés dans les Écoles du REP genevois, chargés du renforcement du dialogue avec les familles sont aussi en charge de la lutte contre la maltraitance, ce qui confère à la proximité avec les familles une fonction de dépistage. Ces objectifs doivent, enfin, faire l'objet d'une prise en charge individuelle de l'élève en difficulté, ce qui associe le lien École-famille avec l'individualisation des pratiques (Giuliani & Payet, 2014 p. 12-13). Dans la perspective de lutter contre l'échec scolaire, les parents sont incités à s'investir dans le travail de l'enfant. Les enseignants construisent avec eux un plan d'actions en les outillant pour qu'ils apportent le soutien adapté à leur enfant. Mais les parents sont parfois peu associés au processus de décision, ils sont aussi sommés en tant que responsables de l'enfant, de l'emmener chez divers spécialistes et d'envisager l'organisation familiale en fonction de ces demandes. La prise en compte de l'environnement social et familial en vue de la compréhension des difficultés de l'élève amène les enseignants à inciter les parents à exposer leur vie privée. Outre les troubles que cela provoque dans l'identité professionnelle des enseignants (Chartier & Payet, 2014), cette démarche est à double tranchant : elle peut être vécue comme intrusive mais elle peut aussi enrôler les parents dans la relation avec les enseignants. Précisons que les parents évitant de s'engager dans ce type d'échanges peuvent être discrédités. Bien souvent les familles ne sont pas considérées comme des partenaires éducatifs à part entière. En effet, les informations recueillies sur les difficultés sociales sont interprétées dans un registre de la victimisation (et déclenchent de la compassion) ou dans un registre déficitaire (ils sont tenus responsables de la situation). Dans cette perspective de la proximité, les parents qui ne participeraient pas au jeu scolaire en utilisant leur droit d'information, de décisions ou de revendications sur la scolarité de leur enfant prennent le risque d'être mal considérés (Giuliani, Payet, 2014, p. 13-15).

Dans une troisième logique, la proximité est envisagée comme un moyen de développer les compétences parentales et la pratique relationnelle. Une politique de la parentalité s'est

développée en France dans les années 1990-2000 dans différents secteurs (à l'École mais aussi dans le champ de la santé et du travail social) donnant lieu à la mise en place de dispositifs visant les parents souvent « invisibles » à l'École. Les missions des professionnels s'inscrivent en théorie dans une visée « capacitaire », il s'agit d'équiper les parents de ressources pour qu'ils se mobilisent à l'égard de la scolarité de leur enfant. Différents dispositifs ont été étudiés : la coopération en École primaire (recherche financée par la Fondation de France déjà évoquée précédemment, Kherroubi, 2008), un « Café des parents » (Monceau, 2014) et un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire (Guigue, 2014). Des effets imprévus ont été constatés lors de projets visant l'explicitation du fonctionnement de l'École. D'une part, le discours insistant sur le développement des compétences parentales peut se révéler contre-productif en suscitant un sentiment d'incompétence et d'impuissance. D'autre part, les parents jugent les actions qui leur sont destinées inefficaces si elles se concentrent sur le fonctionnement de l'École au détriment des apprentissages scolaires proprement dits. L'étude montre que certaines demandes de participation adressées aux parents en vue de leur donner des « clés » de compréhension avait comme effet jugé vertueux de favoriser les contacts avec les enseignants considérés comme les plus utiles pour le suivi scolaire de son enfant. Certains effets inattendus ont été constatés, comme le développement de compétences psychosociales (communicationnelles entre autres) chez des mères participant à un groupe de paroles (Monceau, 2014). Enfin, la proximité peut être investie par des professionnels en vue de favoriser la dignité de parents en risque de rupture sociale dans une relation basée sur la compréhension et le soutien au nom d'un sentiment de responsabilité à leur égard.

Comme le signalent Millet et Thin (2017), les modèles de partenariat, d'alliance sont cependant à questionner au regard de l'asymétrie toujours constatée des relations avec d'un côté des enseignants experts et de l'autre des parents parfois dominés socialement et/ou institutionnellement fragilisés par le parcours de leur enfant. Ce sont bien souvent des relations de pouvoir défavorables aux parents que cachent ces différentes formes de relations auxquelles les parents sont souvent contraints d'adhérer (Millet & Thin, 2017). L'étude des relations entre l'École et les parents laisse cependant percevoir qu'à l'heure de la proximité avec les familles, certaines interactions deviennent moins asymétriques, même chez des familles socialement disqualifiées (Payet & Giuliani, 2014).

Nous soulignons ici l'intérêt d'envisager des méthodologies de recherche qui permettent d'accéder à des situations réelles d'interactions afin d'appréhender la complexité des « rapports de place ». La démarche en didactique professionnelle et notamment l'analyse des interactions

verbales entre les CPE et les parents devrait nous permettre d'enrichir la compréhension de ces relations.

2.3 LA TRADUCTION DE CES MODES DE RELATIONS ENTRE ÉCOLE ET PARENTS : RESISTANCES, CONFIANCE ... ?

Les recherches de la fin du siècle dernier ont montré que « *l'École et la famille sont deux instances de socialisation reposant sur une inculcation culturelle et normative* » et qu'en fonction des convergences ou divergences entre elles, on assistait à des pratiques de mise à distance par l'École ou inversement à des formes de connivence (Giuliani & Payet, 2014a). Nous allons voir que les parents réagissent diversement aux injonctions scolaires. Sans viser l'exhaustivité, il est intéressant pour nous de faire état des positions et réactions des parents mis au jour par la recherche car elles peuvent nous fournir des caractéristiques de relations repérables dans les interactions entre parents et les CPE, sujet de notre étude. Nous allons d'abord faire état de différents phénomènes mis au jour (2.3.1) pour ensuite nous focaliser sur les relations entre agents scolaires lorsque des difficultés se présentent (2.3.2).

2.3.1 Les différents positionnements des parents vis-à-vis de l'École

Nous avons ici fait le choix, certes réducteur, de ne citer que quelques auteurs. Comme le rappelle Dutercq (2001a) en s'appuyant sur différents auteurs (Ben Ayed, 2000; Broccolichi & Henriot-Van Zanten, 1997; Langouët & Léger, 1997), quelques parents disposant de différentes ressources (culturelles, financières, géographiques, scolaires) peuvent être dans une logique marchande vis-à-vis de l'École et déployer, de manière individuelle, des stratégies pour se rapprocher des personnels des établissements, obtenir des dérogations à la carte scolaire ou aller vers le secteur privé... Il parle de « *consommérisme individualiste* » (p. 118). Mais parce que ces comportements ne correspondent pas aux positions parentales observées dans les situations que nous avons analysées, nous ne développerons pas ici cet aspect.

L'analyse de Monceau (2009b) sur les différents temps des « *résistances* » parentales ainsi que les réflexions de Kherroubi (2008b) sur la construction de la confiance dans la coopération nous semblent à même de décrire un large panel d'attitudes parentales dans leurs relations à l'École, lesquelles nous semblent pertinentes pour la lecture de nos interactions. Dans une démarche socio-clinique institutionnelle auprès de parents et d'enseignants de 7

Écoles primaires, d'Ile-de-France et de Picardie, pour étudier la coopération École-famille⁵¹, Monceau (2009b) mobilise le concept de « résistance » pour étudier la relation des familles avec l'École et il l'analyse selon trois moments de cette résistance (défensif, offensif, intégratif).

Le moment défensif, alimenté par la crainte, la méfiance ou la défiance se traduit par différentes formes de stratégies d'évitement. Le retrait des familles peut être le résultat d'une certaine vision de l'École républicaine- nous l'avons vu précédemment (2.2.1) - où chacun a sa place et son rôle. Des démarches de moralisation des familles chez des enseignants ou des directeurs (sur le respect des horaires de l'École, du coucher, sur l'alimentation) peuvent traduire une réelle volonté d'emprise. L'évitement des rencontres individuelles ou collectives, qui peut révéler à la fois de la méfiance mais aussi du respect, sera aussi le plus sûr moyen d'éviter d'être enrôlés dans différentes activités ou d'éviter cette forme d'emprise. Ces parents partent du principe que l'absence de convocation explicite sera le signe que « tout va bien ». Aux yeux de ces parents « résistants », les marques de connivence des enseignants qui développent des relations conviviales et qui peuvent aller jusqu'à se confier sur leur vie personnelle, déclenchent de la suspicion (Monceau, 2009b).

Le moment offensif correspond aux attitudes d'envahissement de certains parents prônant l'intérêt général, portés par des valeurs d'intégration sociale, qui vont contester l'existant et formuler des propositions. Ils voient la coopération d'un point de vue plus politique que fonctionnel (Monceau, 2009b, p. 158) et vont mener des actions militantes (défense de parents étrangers, interpellation des pouvoirs publics sur des problèmes urbains ...). S'ils s'investissent aussi dans des activités au sein de l'École - ce qui peut représenter une source de plaisir (accompagnement de sorties, animation d'ateliers, soutien aux enseignants) - ils peuvent aussi peser sur l'organisation (par exemple de l'équipe enseignante) et se posent comme « *des partenaires indépendants qui refusent d'être des objets de l'action enseignante* ».

Le moment intégratif est celui qui est aujourd'hui le plus valorisé par les discours politiques. Il consiste pour les parents à s'appuyer sur les modalités d'intervention officielles (participation au conseil d'École, aux activités de l'École ...) pour peser sur les politiques et la vie de l'établissement, sur les décisions des municipalités ou encore pour faciliter les relations entre enseignants et parents, la scolarité de leur enfant. Notons que ces positions peuvent paradoxalement générer des conflits avec les enseignants (Monceau donne l'exemple d'une demande de local pour les parents dans l'École formulée par les parents d'élèves, p. 159).

⁵¹ Voir Kherroubi, M. (2008b). Des parents dans l'École. Toulouse: ERES.

L'investissement de certains peut aussi provoquer l'éloignement d'autres parents (Monceau, 2014). Cette conception des résistances parentales qui réfute comme d'autres la démission parentale, conteste aussi la vision des parents « consommateurs » ou cherchant à rentabiliser leur investissement dans l'École.

Ces différents moments ou formes de résistances nous permettent de comprendre dans notre étude certaines positions parentales où les parents sont loin d'être passifs y compris dans leur distance à l'École.

Dans une autre perspective, aborder la relation École-famille sous l'angle de la confiance nous apparaît intéressant pour enrichir notre propos sur la façon dont s'incarnent les relations entre l'École et les parents. Pour définir la confiance, Cornu (2016) prolonge la définition du Larousse⁵² et parle de sentiment de non-inquiétude. Elle nous dit aussi que la confiance est un rapport avec l'inconnu, une acceptation de l'autre qui ouvre des possibles. En tant que culture, la confiance induit une disposition à la coopération (Cornu, 2016). Dans la recherche précédemment citée menée sur la coopération avec les parents dans différentes Écoles primaires (Kherroubi, 2008c), Kherroubi a notamment questionné la confiance qu'accordent les parents aux professionnels de l'École, les dispositifs qui la favorisent et leurs liens avec la coopération et l'implication des parents dans l'École. Elle rappelle d'abord que la confiance relève d'abord d'une obligation et ce, quelle que soit la condition sociale des parents (Kherroubi, 2008, p. 115). Comme l'a décrit Périer, la montée de la dépendance à l'École (Périer, 2005) induit cette nécessité, pour la réussite de leur enfant, de « s'en remettre » à l'École et aux enseignants. Cependant, les parents, en tant qu'usagers ayant conscience des différences entre Écoles, vont jauger l'École et les enseignants en fonction de leurs capacités à faire réussir leur enfant scolairement (Kherroubi, 2008, p. 116). Ils ont besoin d'être rassurés sur le sérieux, les compétences pédagogiques des enseignants, sur le niveau d'enseignement de l'École. La confiance va, par ailleurs, se construire aussi par l'instauration d'un climat relationnel favorable à la proximité. Différents dispositifs, comme des temps d'accueil quotidiens en maternelle, une ouverture des locaux aux parents mais surtout des échanges fréquents autour de l'enfant, l'organisation conjointe de manifestations vont participer à l'instauration de ce climat. Les enseignants intègrent dans leurs pratiques cette recherche de proximité aux familles et en sont majoritairement à l'initiative. Ils vont aussi donner à voir ce qu'ils font en classe en prenant en compte la vision que peut avoir le parent de la journée de

⁵² Qui définit la confiance comme un sentiment de sécurité à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose

son enfant. L'instauration de cette ambiance conviviale (les rapports sont vécus comme des relations intrafamiliales ou amicales) vont avoir des effets importants sur certains parents qui vont pouvoir vaincre leur sentiment d'infériorité ou leur position de timidité (Kherroubi, 2008, p. 94). Cela va augmenter les possibilités d'échanges. Cette politique d'ouverture va aussi permettre de développer des réseaux de parents qui vont pouvoir s'entraider, se rendre des services mais aussi offrir et multiplier les occasions d'échanger sur les enfants, leur scolarité. Certains parents moins familiarisés avec le monde scolaire vont ainsi pouvoir avoir accès à des informations, des ressources mais aussi développer des compétences en adéquation avec les attentes de l'École. Kherroubi signale cependant les limites que voient les professionnels à ces politiques d'ouverture. Selon certains, elle conforte une confiance déjà là mais peine à toucher des parents absents ou à induire la participation active de tous. En effet, les modalités de participation des parents vont être fortement liées à leurs profils sociaux et à leur capital social et culturel.

Dans le cadre de travaux menés dans le canton de Fribourg (Suisse) sur les interactions entre enseignants et des parents dits « minoritaires » dont l'enfant entre à l'École⁵³, Conus et Ogay (2018) interrogent, à travers une étude de cas, la relation de confiance entre eux. Cette recherche montre notamment d'une part, que si les parents sont initialement en confiance avec l'enseignante, cette dernière manifeste une méfiance envers les familles minoritaires et porte un regard déficitaire sur leurs pratiques éducatives. D'autre part, du fait d'injonctions réitérées lors de différents moments d'interactions, alors qu'elle estime entretenir une relation de qualité avec eux, l'enseignante fragilise progressivement la confiance de la mère (en elle et en l'enseignante) qui tait ses désaccords et développe un sentiment d'impuissance dans ses capacités à répondre aux injonctions de l'enseignante et l'impression d'une non reconnaissance de ses efforts.

Nous avons pu évoquer ici la question de la confiance et différentes formes de résistances qui peuvent se traduire par une participation dans l'École. Comme nous le verrons dans notre étude, de nombreuses situations de coopération existent entre parents et établissements scolaires. Kherroubi (2008b, p. 90) qui a décrit différentes formes d'interactions concrètes « entre méfiance, confiance et coopération » précise que le processus de confrontation est cependant inhérent à la logique de la coopération.

Lorsque des difficultés se présentent pour l'élève, les contacts entre parents et établissement s'intensifient.

⁵³ Projet de recherche COREL (Ogay et al., 2017)

2.3.2 Les relations avec les parents quand des difficultés se présentent

Dans notre étude qui concerne les interactions CPE-parents, ce qui fait « difficulté » est l'indiscipline, le non-respect des règles ou des normes (de présence, de comportement) par l'élève ; nous avons souhaité faire état de travaux s'intéressant aux relations entre parents et agents scolaires qui sortent de l'ordinaire du fait de difficultés rencontrées par l'élève.

La nature des difficultés des collégiens peut être diverse. Les difficultés sont d'ordre scolaire tout d'abord. Leur poids peut aller jusqu'à ce que les collégiens soient considérés comme « en échec ».

Dans les entretiens individuels entre parents et enseignants, observés dans l'enseignement primaire genevois, Payet (2015) distingue deux logiques qui rentrent en tension lorsque les résultats de l'élève sont considérés comme non satisfaisants : à la logique d'information (sur les résultats de l'enfant) se substitue une logique d'action (sur la difficulté scolaire). Les échanges peuvent être instables et tourner au conflit dans la mesure où les thèmes abordés (analyse des difficultés et de leur source, discussion sur les modalités d'action) peuvent donner lieu à des avis divergents (Payet, 2015 p.123). Nous reviendrons dans le chapitre 3 sur les spécificités des entretiens individuels.

Dans les recherches⁵⁴ sur lesquelles nous nous appuyons ici, ce qui fait « difficulté » est la non fréquentation du collège par des élèves encore soumis à l'obligation scolaire. Ces problématiques de décrochage peuvent être, et sont souvent, liées à d'autres difficultés (scolaires, comportementales ...) (Bernard, 2011) ; le fonctionnement familial peut aussi être considéré comme source de difficultés mais aussi comme levier pour améliorer la situation du jeune. L'institution se saisit de cette problématique de décrochage (Bernard & Michaut, 2013) devant les risques de désordre scolaire voire social que posent des jeunes en errance à court, à moyen ou long terme. Les résultats de ces recherches nous intéressent car ils dépassent les seuls cas des dispositifs relais et que des traits sont communs aux interactions de notre étude portant sur les problèmes de comportement des élèves. Dans les deux études mentionnées, de vives tensions et conflits sont perceptibles entre les professionnels et les parents des élèves décrocheurs. En effet, des relations difficiles et tendues entre les parents et les agents de

⁵⁴ Il s'agit d'une part, de celle de Millet et Thin (Centre national d'études et de formation de la protection judiciaire de la jeunesse Vaucresson, 2005) qui s'est déroulée dans les années 2000 dans cinq dispositifs-relais accueillant des jeunes en rupture scolaire et d'autre part de celle de Guigue et Tillard (Guigue & Tillard, 2010) menée auprès d'une cohorte de 20 jeunes collégiens du Pas-de-Calais « *absentéistes lourds, exclus, déscolarisés ou en errance* » repérés en 2006 car mis en contact par leur établissement avec un dispositif académique nommé *Démission Impossible*, dispositif visant la mise en place de parcours individualisés pour les raccrocher scolairement

l'institution scolaire sont décrites dans l'étude réalisée sur les dispositifs relais en amont de leur prise en charge (Kherroubi et al., 2015). Les parents ont développé une grande défiance à l'égard de l'École tout au long de l'histoire scolaire de leur enfant émaillée par des difficultés diverses. Alors que l'École déplore les difficultés à rencontrer certaines familles, des parents ont signalé qu'il n'était pas aisé de rencontrer les enseignants quand ils le demandaient (Kherroubi et al., 2015, p. 275). De plus, lors des rencontres, les rappels à l'ordre et reproches sont fréquents ; ils se sentent rabaissés, jugés, ramenés en permanence aux actes problématiques de leur enfant. Les principaux désaccords sont liés aux sanctions infligées et aux orientations proposées à leur enfant. Dans notre recherche, nous abordons notamment les interactions où les CPE annoncent une sanction aux parents et les effets de cette annonce sur la face (Goffman, 1974) des parents mais aussi des situations où les CPE tentent d'aborder la question de l'orientation.

Guigue et Tillard (2010) font état de relations complexes et ambiguës où de nombreux désaccords, voire des conflits sont source de tensions. Les logiques parentales et familiales sont très souvent en décalage avec celles de l'établissement. « *A une logique soutenue par des principes généraux liés à la mission même de l'institution s'oppose une logique pragmatique et circonstancielle inscrite dans une histoire de vie* » (Guigue & Tillard, 2010, p. 67). La temporalité de la famille n'est pas celle de l'institution scolaire. Quoiqu'il en soit, ils sont tenus responsables du désengagement de leur enfant. Ils sont jugés sur leur capacité à être réactifs et présents quand les professionnels du collège les sollicitent. Malgré les critiques des acteurs de l'École, les parents s'impliquent : en mobilisant leur entourage, en soutenant leur enfant, en organisant l'environnement ou les activités de leur enfant ... mais certaines formes de participation restent invisibles ou inadaptées aux yeux des professionnels. En pratique, certains parents sont démunis mais d'autres mettent en place des stratégies de protection. L'esquive ou la mise à distance permettent d'éviter l'ingérence des professionnels dans la sphère familiale. Ainsi, les multiples appels téléphoniques signalant des incidents, des retards ou des absences, annonçant une sanction... peuvent être « filtrés » par les parents. Parfois, l'on assiste aussi à des « stratégies en miroir » : aux multiples courriers, signalements du collège, les parents opposent des mots d'excuses, des certificats médicaux... Une forte asymétrie persiste cependant. C'est bien le collège qui a le pouvoir de garder ou d'exclure un élève. Dans ce contexte de tensions, la coopération est généralement difficile et contrainte mais elle existe pourtant bel et bien dans de nombreuses situations.

Lorsque les parents sont contraints de coopérer avec les professionnels de l'École, la relation diffère des interactions « ordinaires » du collège avec les familles (Kherroubi et al.,

2015)⁵⁵. Les résultats de l'enquête sur les dispositifs relais ont mis en évidence des formes de travail avec les familles chez les professionnels de l'Éducation nationale (enseignant·e·s, assistant·e·s social·e/aux) ou de l'éducation spécialisée (éducateurs/trices) qui peuvent se rapprocher de celles du travail social. Pour qu'ils puissent aider le jeune, ces professionnels pensent qu'ils doivent comprendre le fonctionnement familial (et ses problématiques). On assiste parfois à des formes de soutien à la parentalité qui peuvent aller jusqu'à la « prise en charge "secondaire" de la famille » (Kherroubi et al., 2015, p. 227). Les relations peuvent prendre différentes formes : elles peuvent se traduire par des conseils ; certaines familles en confiance peuvent d'ailleurs être en demande de l'avis des professionnels de ces dispositifs. Très souvent, ils jouent le rôle de médiateur entre le jeune et sa famille, permettent de désamorcer des conflits et d'apaiser des tensions dans la cellule familiale en étant par exemple à l'écoute de leurs difficultés, sans jugement. Cette relation n'est cependant pas symétrique et les termes du « partenariat » sont définis par les agents de l'institution (Guigue, 2014, p. 223; Kherroubi et al., 2015, p. 223). Si ces derniers recherchent l'adhésion des familles au dispositif, envisagées comme des « acteurs de la scolarisation », ils attendent aussi que les parents partagent leur analyse de la situation du jeune (Kherroubi et al., 2015, p. 193) et *in fine* qu'ils suivent leurs prescriptions : l'enquête fait, en effet, état d'injonctions faites aux parents et de différentes pratiques d'encadrement. Des formes d'ingérence sont constatées quand il va s'agir d'infléchir ou de « corriger » certaines pratiques familiales considérées comme défavorables à la scolarisation du jeune.

Les rapports avec les parents s'intensifient de fait en cas de difficultés spécifiques pour l'élève. S'ils sont souvent marqués par des pratiques d'accompagnement des parents et par un fort investissement des professionnels, ils ne sont pas exempts de tensions ou parfois de formes de contrôle des professionnels envers les parents. Les réactions des parents vis-à-vis des dispositifs peuvent être très ambivalentes oscillant, entre gratitude et désillusions et peuvent aussi donner lieu à des formes de résistances.

2.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 2

La place des parents dans l'École peine à faire l'objet de consensus : les parents « acteurs » qui interrogent l'établissement ou critiquent certaines mesures sont perçus comme

⁵⁵ Cette recherche (Centre national d'études et de formation de la protection judiciaire de la jeunesse Vaucresson, 2005) a fait l'objet d'une réédition en 2015 (Kherroubi, Millet, & Thin, s. d.)

trop intrusifs par les agents scolaires, les parents en retrait qui n'investissent pas les moments de rencontre sont jugés défaillants. Ils ne sont que rarement en position haute face à l'Institution scolaire, particulièrement lorsqu'ils sont d'origine populaire. Les recherches font état de rapports complexes entre l'École et les familles dans un contexte où l'Institution prône un modèle participatif (partenariat, coéducation) pour la réussite des élèves. Lorsque les élèves se trouvent en difficulté, les contacts s'intensifient mais questionnent le rôle et la place de chacun : les parents acceptent plus ou moins les positionnements des professionnels qui oscillent entre accompagnement et contrôle.

L'étude des différentes logiques à l'œuvre dans la proximité aux familles (Giuliani & Payet, 2014a) révèle que certains dispositifs (de coopérations à l'école primaire, un café des parents, des dispositifs de lutte contre le décrochage) peuvent avoir pour visée d'agir « sur » les parents (en voulant leur inculquer de « bonnes » pratiques) plutôt qu'« avec » eux. Par ailleurs, lorsqu'ils sont associés au traitement des difficultés de leur enfant, c'est souvent pour acquiescer aux préconisations de l'École et mettre en place ses recommandations. Malgré l'identification par la recherche de formes de travail coopératif et d'effets capacitants de certains dispositifs (Kherroubi, 2008c), persistent majoritairement des relations insatisfaisantes surtout lorsque un élève est en difficulté et qu'il est issu de milieu populaire et lorsque les parents ne rentrent pas dans les normes scolaires. Dans le cas où les parents sont très dépendants des institutions pour permettre la prise en charge des enfants, les relations restent très asymétriques et le partenariat souvent une illusion.

Les parents développent différentes stratégies d'implication ou de distance en fonction de leurs ressources, de leurs besoins et projets mais aussi de leurs valeurs et de leurs représentations de leur place dans l'École. Leurs façons de faire sont fortement conditionnées par les normes de l'Institution scolaire, en situation de domination, et leurs positions dépendent des marges de manœuvre qu'elle octroie aux parents. Majoritairement, l'École informe les parents plus qu'elle ne travaille avec eux.

Les relations entre École et parents peuvent s'envisager comme un processus de communication interculturelle (Ogay & Cettou, 2014) où la culture scolaire domine les cultures familiales. Afin de renseigner la question des positionnements de chacun et des rapports de place en interaction, nous allons à présent faire état des différentes formes que prend la communication entre les parents et l'École en étudiant certaines de ces caractéristiques et en faisant état des recherches sur l'entretien individuel.

CHAPITRE 3 -UNE COMMUNICATION ASYMETRIQUE DES AGENTS SCOLAIRES AVEC LES PARENTS

Dans l'introduction de l'ouvrage de Perrenoud et Montandon *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (Montandon & Perrenoud, 1987), les auteurs soulignent, tout d'abord, l'asymétrie des rapports entre les parents et l'école qui d'ailleurs « *ne mesure pas toujours sa force* » (p. 14) : les enseignants sont, en effet, les représentants de l'Institution, qui a le pouvoir d'évaluer, de garder ou d'exclure. Les parents sont fortement dépendants de l'institution scolaire car c'est elle qui peut favoriser, ou non, la réussite de leur enfant et ce durant un temps qui s'allonge (Périer, 2005). C'est cette asymétrie qui va notamment rendre le dialogue « inégal » et « fragile » (Montandon & Perrenoud, 1987, p. 13). Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'ouverture de l'école aux parents est récente et le système scolaire est conçu initialement pour fonctionner sans ses usagers. La fragilité du dialogue tient, de fait, à d'autres divers facteurs : les enseignants peuvent se sentir menacés par les interventions des parents, ils doivent désormais rendre des comptes et se sentent exposés à la critique. De plus, les rapports de force se construisent aussi entre des acteurs individuels et des acteurs collectifs (Montandon & Perrenoud, 1987, p. 14-15). Il s'agit de négocier la place de chacun dans la prise en charge de l'enfant-élève, "être unique" pour les uns et membre d'un groupe-classe pour les autres (p. 16).

La recherche ne dit rien du travail réel des CPE lorsqu'ils interagissent avec les parents. Quels sont leurs « rapports de place » respectifs en entretien et peut-on repérer des différences avec le positionnement des enseignants ? Quelles sont les différentes modalités de communication aujourd'hui utilisées par les établissements ? Comment sont-elles adaptées au thème de l'échange ?

Dans ce chapitre, nous aborderons quelques caractéristiques de la communication entre l'établissement et les familles (3.1) puis nous évoquerons la place de l'enfant-élève dans les échanges (3.2) pour enfin aborder la question des entretiens individuels (3.3).

3.1 QUELQUES CARACTERISTIQUES DE CETTE COMMUNICATION

Les modalités de contact entre l'École et la famille sont diversifiées. L'usage des outils numériques développent les possibilités d'informer les parents. Ces contacts peuvent être

directs ou indirects, formels ou informels, individuels ou collectifs. Ils fonctionnent majoritairement de manière unilatérale.

Comme l'a montré Syméou (2003), l'information va majoritairement de l'établissement vers les parents. C'est l'École qui contrôle la communication et son contenu. Les familles reçoivent des informations générales sur les orientations des établissements, les conditions de scolarisation, le règlement, les décisions de l'école ou sur les progrès scolaires et l'attitude de l'élève. L'École peut aussi conseiller et rappeler aux parents leurs responsabilités sur l'hygiène de vie, les devoirs à la maison... Syméou (2003) constate qu'il y a plus de réticences à aborder avec les parents les méthodes pédagogiques, l'apprentissage (*processes of teaching, learning*), les programmes (*curriculum*), les problèmes de discipline, ou encore les méthodes pour le travail à la maison, éléments intéressant pourtant les familles (Symeou, 2003).

Dans les collèges, en tant que responsable de l'organisation de la vie scolaire, les CPE sont à l'initiative d'un certain nombre de « messages » ponctuels à destination des parents, nous y reviendrons dans le cadre de nos analyses.

Le téléphone permet d'informer le jour même les parents en cas d'incidents mais aussi dans le cas de manquements à l'assiduité ; certains établissements, via les logiciels de gestion des absences, utilisent aujourd'hui l'envoi de textos aux familles pour prévenir d'une absence injustifiée. Si le téléphone a plutôt vocation à servir la transmission d'une information rapide et se caractérise par un échange de courte durée, nous verrons dans notre recherche qu'il peut aussi être la scène d'entretiens plus poussés.

Selon Guigue (2014), dans une configuration ordinaire, l'institution déploie des procédures et des relations standardisées avec les parents qui passent souvent par une communication écrite : usage du carnet de correspondance, bulletins scolaires, courriers divers pour informer de réunions, pour demander à régulariser des absences. Dans le cas où les élèves dérogent aux règles ou aux normes du collège, en cas de problèmes récurrents de comportement, souvent quand le collège perçoit les limites du système « classique » de punitions, les parents sont contactés par téléphone, à leur domicile ou au travail. Les échanges de type informatif visent à faire réagir le parent : parfois il doit venir chercher son enfant le plus rapidement possible. Le ton peut être accusateur, agressif, humiliant. Guigue précise que l'intrusion que représentent ces appels, n'importe où, n'importe quand, avec le téléphone portable, n'est pas questionnée dans les établissements (Guigue, 2014). Certains CPE « reconnaissent [cependant] l'effet pervers de ces pratiques qui peuvent être perçues comme du harcèlement » (p. 91) et provoquer un retrait des parents. Des parents témoignent de la peur de recevoir ce type d'appel téléphonique de la part du collège. Si les contacts téléphoniques

échouent, le chef d'établissement convoque la famille par courrier. Ces convocations sont particulièrement douloureuses pour les parents qui y voient une « atteinte à leur statut et à leur rôle d'éducateur ». Ils doivent organiser la venue au collège au détriment de leurs activités professionnelles ou personnelles et « *se préparer à un face à face pénible* » (Guigue, 2014, p. 92). En cas de manquements à l'ordre scolaire trop importants, l'institution a donc recours à des courriers officiels émanant du chef d'établissement (souvent en recommandé avec accusé de réception). La tournure écrite vient officialiser la communication et rappeler l'autorité de l'institution scolaire et ses règles de fonctionnement (Kherroubi et al., 2015, p. 180).

La communication entre les parents et l'École semble majoritairement unilatérale et s'apparente plus à de l'information qu'à des moments de dialogue. On constate une diversification des modalités d'information aux parents et une extension des possibilités de les contacter avec le risque d'augmenter aussi les possibilités d'intrusion de l'école dans la sphère familiale. La perméabilité des différents espace-temps se développe. Les parents se déclarent globalement insatisfaits des relations qu'ils entretiennent avec les personnels de l'établissement et de la façon dont ils sont informés ; mais cela ne génère pas forcément une mobilisation collective des parents (Migeot-Alvarado, 2002, p. 56). Leur parole semble d'ailleurs encore très peu entendue dans les instances de l'établissement (Dutercq, 1995).

Mais où se trouve l'enfant-élève dans cette communication des parents avec l'institution scolaire dont il est l'objet ? C'est ce que nous allons maintenant aborder.

3.2 LA PLACE DE L'ÉLÈVE DANS LA COMMUNICATION

Nous abordons cette question peu explorée de la place de l'élève dans la communication entre ses parents et l'École premièrement à travers l'approche de Perrenoud (1987) qui a désigné l'élève comme un *go-between*⁵⁶ entre l'école et sa famille, deuxièmement en évoquant les résultats du travail de Tessaro (2004) sur les stratégies des élèves dans cette communication entre la maison et l'École et enfin, troisièmement en utilisant les récents travaux menés dans le Canton de Genève dans des écoles primaires en éducation prioritaire sur l'entretien enseignant-parent portant sur la place de l'élève lors de ces rencontres (Deshayes et al., 2017). Dans notre recherche, la question de la place de l'élève lors des entretiens CPE-parents sera abordée dans le chapitre 7 ([7.3.2.3](#)).

⁵⁶ Pour rappel, Dutercq (2001) a repris ce terme de *go-between* pour décrire le rôle d'intermédiaire joué par les CPE dans les établissements scolaires, notamment face aux parents (cf. 1.3.2).

En se basant sur plusieurs observations menées dans différentes recherches entre 1974 et 1985 et malgré le qualificatif d'"exploratoire" qu'il donne à sa démarche, Perrenoud (1987) a mis en évidence la place de *go-between* de l'enfant dans la communication entre les parents et l'école et l'a érigé en figure sociologique de référence pour « penser » la place de l'élève dans la communication parents-école. L'élève est envisagé comme un acteur de cette relation. Les contacts directs entre les parents et l'école vont tout d'abord souvent être dépendants de l'enfant-messager. Perrenoud reprend l'image de l'« agent de liaison » qui peut permettre de favoriser la coopération entre l'école et la famille.

Cependant, en fonction de son intérêt, l'enfant peut être amené à agir différemment : certains mots circulant entre maison et école pourront être tronqués, cachés, ou oubliés un certain temps, certaines signatures falsifiées afin de retarder ou d'essayer d'échapper à des moments fâcheux. Dans les entretiens que nous analysons, l'altération du carnet de correspondance est l'objet de plusieurs échanges entre les CPE et les parents de collégiens. Sans en arriver à ces actions, l'enfant-élève peut auprès de son enseignant ou de ses parents favoriser une interprétation du message qui l'avantage ou le protège de potentiels effets néfastes. Conscients de l'influence de l'élève sur le message délivré, certains CPE téléphonent aux parents pour donner la version de l'établissement, anticipant une version déformée que pourrait donner l'élève de faits survenus au collège. Nous y reviendrons. En plus de la communication directe que l'on peut observer entre parents et agents scolaires (réunions, entretiens ...), il existe une communication indirecte entre adultes où "ceux dont ils parlent" vont aussi être "ceux à travers lesquels ils se parlent" (Perrenoud, 1987, p. 46). L'enfant affilié à deux mondes distincts, relaie consciemment, sciemment ou non, différents jugements, informations sur ce qui se passe à la maison ou sur ce qui se passe dans la classe. Perrenoud parle d'« agent double » ou de « témoin embarrassant » quand l'enfant-élève « divulgue » des informations sur la famille ou sur la classe qui ne sont pas contrôlées par les adultes et qui pourraient être mal interprétées ou donner une image négative des personnes. L'enfant peut aussi être envisagé selon Perrenoud comme un "message" ; c'est-à-dire qu'à travers son comportement, son attitude, les parents vont comprendre que des événements agréables ou non se sont déroulés à l'école. Il va aussi être influencé par ce qu'il vit à l'école et donner à voir les normes scolaires à la maison. De l'autre côté, les enseignants vont interpréter certains comportements en classe comme le résultat de la vie de famille, de ses activités ; et plus précisément, sans le vouloir, l'enfant va "exprimer son milieu familial" dans sa façon de se vêtir, de parler, d'agir ... (Perrenoud, 1987, p. 70).

Lors de l'analyse de l'activité des CPE en entretien avec des parents, nous reviendrons sur la présence ou non de l'élève et sur l'importance, l'intérêt, que cela revêt pour les

professionnels. À ce propos, Perrenoud évoque différents cas de figures. Certains adultes ne considèrent pas qu'il soit nécessaire d'associer l'enfant considéré comme trop jeune ou trop immature dans un entretien le concernant. Dans les cas où il est présent, il peut exprimer sa version des faits, se positionner vis-à-vis du diagnostic et des propositions des adultes mais dans d'autres situations, il ne participe pas nécessairement à l'échange ; il peut dans certains cas vivre la situation d'un malade assistant, impuissant, aux discussions des spécialistes à son propos sans avoir son mot à dire. Cette position peut être inconfortable pour l'enfant face au « *team* des adultes », notamment parce qu'en fonction de l'objet de l'entretien et du degré de consensus entre les adultes, cette rencontre peut diminuer ses marges de manœuvre de *go-between* et faire converger les pressions en vue de l'amélioration de son travail ou de son comportement.

En interrogeant 84 élèves de 6^e année primaire⁵⁷ dans 4 écoles publiques du Canton de Genève, Tessaro (2004) a mis au jour différentes stratégies de l'élève : l'adhésion (l'élève transmet les messages selon les attentes des adultes avec une disponibilité au dialogue), la persuasion (l'élève cherche à influencer l'interprétation des messages), la soumission (l'élève transmet les messages mais évite tout échange avec les adultes), la manipulation (l'élève altère les messages en les oubliant, en les perdant ou en différant leur transmission). Les stratégies utilisées en majorité sont « l'adhésion » et « la persuasion », comportements les plus valorisés par les adultes (Tessaro, 2004). Mais elles évoluent en fonction d'un certain nombre de facteurs contextuels : le lieu et le moment de la transmission, le destinataire, le type de message (dans l'étude, étaient regardés plus spécifiquement les messages évaluatifs). L'auteur note aussi des comportements plus audacieux (stratégies de persuasion et de manipulation) chez les élèves ayant de meilleurs résultats scolaires (Tessaro, 2004).

Une enquête ethnographique portant sur les entretiens enseignante⁵⁸-parents dans trois écoles primaires du canton de Genève situées dans un réseau d'enseignement prioritaire (Deshayes et al., 2017) a permis de renseigner plus précisément la place de l'élève dans ce type de situations. Précisons d'abord que les élèves ne sont pas conviés à participer à l'entretien lorsque le thème des échanges est jugé trop sensible : lors d'annonces difficiles (propositions de bilans, de redoublement, d'orientations vers le secteur spécialisé) ou lorsque des

⁵⁷ La 6^e année primaire s'appelle désormais 8P (depuis la réforme HARMOS en Suisse qui a débuté en 2009 pour être appliquée dans tous les cantons à la rentrée 2015) pour la 8^e et dernière année de l'enseignement primaire (qui inclue les 2 années d'école enfantine). Les enfants ont 11-12 ans soit l'âge de nos élèves de 6^e (1^{ère} année du collège).

⁵⁸ Le féminin « enseignante » est utilisée dans cette étude car les professionnels dont l'activité a été observée sont, pour une large majorité, des femmes.

informations sur la vie familiale sont abordées (séparation, violences etc.) (Deshayes et al., 2017, p. 65). L'étude met en évidence des variations entre établissements : dans certaines écoles par exemple, faire participer l'élève aux entretiens relève d'une position collective de l'équipe. Alors que les prescriptions ne l'indiquent pas⁵⁹, les enfants sont souvent présents (à 70 % dans l'étude en question) lors des entretiens enseignante-parent, avec une variation selon l'âge de l'enfant et le niveau d'enseignement⁶⁰, mais aussi selon les positions collectives des professionnels au sein de l'établissement. Pour les agents scolaires, selon les auteurs, la présence de l'élève relève de deux conceptions différentes : « *l'une consiste à le solliciter dans une optique stratégique, tandis que l'autre s'apparente au souci de favoriser son expression* » (*op.cit* p. 66). Dans la première optique, la présence de l'élève permet aux enseignantes de rendre compte et de rendre visible le travail de la classe, de montrer les connaissances ou à l'inverse les lacunes ou difficultés de l'élève ; il est alors envisagé comme une « preuve vivante » de ses apprentissages mais aussi du travail de l'enseignante. Dans la seconde optique, l'élève est sollicité comme expert de sa scolarité ; son point de vue peut aussi être entendu sur le travail pédagogique de la classe. Les enseignantes souhaitent faire participer l'élève à l'échange ; il lui est attribué une capacité de réflexion sur sa scolarité. Le mode de questionnement (un enfant seul face à plusieurs adultes, les nombreuses questions et leur caractère stressant) n'est cependant pas interrogé (*op. cit.* p. 67). L'entretien est clos de manière ritualisée. À partir du niveau 6P⁶¹, l'élève est sollicité pour verbaliser son engagement à suivre les conseils prodigués (*op. cit.* p. 71). Par ailleurs, les résultats de cette recherche mettent au jour que les entretiens sont l'occasion d'agir sur l'élève hors de la classe mais aussi sur ses parents. En effet, la co-présence de l'élève et de ses parents est envisagée comme une manière de transmettre les mêmes informations. L'objectif poursuivi est d'agir sur la scolarité de l'enfant ; c'est aussi l'occasion, pour les enseignantes, d'observer les relations familiales et de moduler leur discours en fonction de ce qu'elles perçoivent des modes éducatifs familiaux. L'entretien est aussi un moyen pour faire partager aux parents les attentes de l'École en matière de suivi scolaire, le but étant d'avoir un discours commun auprès de l'enfant-élève. Ainsi, parce que les pratiques éducatives des parents en REP peuvent être jugées trop laxistes ou trop autoritaires, l'entretien peut être mobilisé pour démontrer aux parents comment agir avec son enfant et poser son autorité ; s'adresser à l'enfant, en montrant la « bonne distance » peut être

⁵⁹ Les textes suisses, comme les textes français, n'indiquent pas que l'élève doit être présent lors des rencontres entre les parents et les enseignants.

⁶⁰ Moins de 54 % des élèves du cycle élémentaire (1P-4P) prennent part à l'entretien, pour plus de 80 % des élèves de cycle moyen (5P-8P).

⁶¹ 6P : Cycle moyen, les élèves ont 9-10 ans

alors un levier implicite de l'éducation parentale tout en évitant les risques de conflit, qui pourraient subvenir si l'incursion sur le territoire éducatif familial était plus directe (Deshayes et al., 2017, p. 70).

Alors que sa scolarité est au cœur des échanges, l'élève occupe des places contrastées dans la communication entre ses parents et l'École. Si Guigue (2014) parle de l'élève comme pivot de la relation, il peut aussi être captif des liens qui se nouent. C'est pourquoi l'élève peut développer différentes stratégies pour tenter de contrôler ce qui se dit de lui. Lors d'entretiens réunissant ses parents et son enseignante, il est interpellé de différentes manières : il peut être sollicité comme acteur capable de s'impliquer ou comme un sujet dont on attend qu'il se conforme aux normes scolaires. Ces orientations dépendent en grande partie des conceptions des agents scolaires.

Quelle est la place de l'élève dans les entretiens CPE-parents alors que son comportement est au centre de l'échange ? Peuvent-ils et à quelles conditions être acteurs ou restent-ils objets et spectateurs des échanges entre adultes ? À partir de nos analyses, nous reviendrons sur la place que leur donnent les CPE lors de ces rencontres et sur les facteurs qui la déterminent.

Les échanges lors d'entretiens individuels sont spécifiques mais sont encore assez inexplorés. Comme nous l'avons vu, de récentes recherches ethnographiques les ont pris pour objet d'étude.

3.3 L'ENTRETIEN INDIVIDUEL ENTRE PARENTS ET AGENTS SCOLAIRES : VERS UNE RELATION SYMETRIQUE ?

Que sait-on des entretiens individuels menés entre les personnels des établissements scolaires et les parents d'élèves et de leurs enjeux ? Comment les professionnels agissent-ils dans ce type d'interaction spécifique ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les rencontres avec les professionnels, experts de leur domaine et porteurs des logiques scolaires légitimes et dominantes, placent de fait les familles dans « *une situation de communication inégale et [ces entrevues] sont sociologiquement des interactions dissymétriques* » (Thin, 1998, p. 171). Si ces rencontres ne sont pas toujours confortables pour les enseignants qui peinent à faire venir certaines familles, elles sont aussi le lieu où se confrontent différentes logiques (celles des familles populaires

dominées et celles de l'établissement en position de domination) et des normes (scolaires et familiales) dont la légitimité n'est pas la même. Les parents les plus éloignés du mode scolaire de socialisation n'y maîtrisent pas les règles en vigueur, et ils y sont comme en terre étrangère. Les enseignants déplorent l'absence de certaines familles les plus éloignées de l'univers scolaire. Au-delà des obstacles matériels, liés par exemple aux horaires des rencontres, la nature même des échanges est pointée comme une entrave à la rencontre (Thin, 1998). Les « convocations » pour évoquer des difficultés de travail ou de comportement sont perçues comme des remises en question de leurs capacités parentales ; elles peuvent donner lieu à des interrogations sur leur vie familiale, des conseils pour changer certaines pratiques et sont souvent désagréables pour les parents qui perçoivent de la suspicion, se sentent jugés et développent un sentiment de culpabilité (Thin, 1998). Par ailleurs, le sentiment d'infériorité est renforcé lors des interactions : les parents ressentent douloureusement les difficultés de compréhension ou d'expression dues aux différences langagières mais sentent aussi que leur parole n'a pas de poids face à l'autorité des professionnels. Chaque rencontre peut être l'occasion de porter atteinte à la dignité du parent. Enfin, pénétrer dans l'espace scolaire peut aussi être douloureux pour les parents ayant eu une expérience scolaire difficile. L'évitement de l'école peut aussi être une stratégie pour contrôler les informations sur leur famille et éviter le renforcement de leur stigmatisation⁶²(Thin, 1998).

Comme le signale Payet (2017, p. 80), les émotions chez les interactants (parents mais aussi enseignants) sont fortement mobilisées lors de ces situations de face à face, particulièrement lorsque la rencontre traite des difficultés de l'enfant. Elle risque alors potentiellement d'être le théâtre d'échanges houleux ou agressifs. Les CPE en charge souvent des questions de discipline (nous y reviendrons dans le chapitre 4) vont devoir aborder avec les parents des sujets qui peuvent être source de conflits et qui, à travers leur enfant, vont affecter l'image de la famille. Dans notre recherche qui s'intéresse aux positionnement des CPE et des parents dans leurs interactions, nous mobiliserons notamment le concept de « face » (Goffman, 1973a, 1974) pour comprendre les enjeux relationnels de ces interactions. Les CPE considérés comme des professionnels de la relation et des intermédiaires entre École et famille, sont-ils en mesure de protéger la « face » des parents ? Se situent-ils dans un rapport hiérarchique avec les parents ?

À ce jour, la recherche s'est intéressée aux entretiens enseignants-parents. Scalabrini et Ogay (2014) ont présenté les résultats de deux recherches ethnographiques menées en Suisse

⁶² Thin (1998) fait ici référence à l'ouvrage intitulé *Stigmaté* d'E., Goffman (1975)

(respectivement dans le Canton de Genève et dans celui de Fribourg) et portant sur l'observation des entretiens des enseignants avec des parents lors des premiers moments de la scolarisation. En évoquant cette forme de rencontre, elles parlent de configuration ponctuelle et institutionnalisée qui reste encore largement inexplorée (Scalambrin & Ogay, 2014, p. 25). Notre étude se propose d'enrichir les connaissances sur ce sujet, notamment dans le secondaire en France. Elles citent la recherche britannique de MacLure et Walker (2000) qui compare le schéma de ces échanges à celui d'une consultation entre médecin et patient comprenant la communication du diagnostic et la négociation des remèdes à apporter. Cette forme de relation est envisagée comme un genre institutionnel par Howard et Lipinoga (2010, cités par Scalambrin & Ogay, 2014 p. 28). Ils ont étudié des entretiens formels entre des enseignants et des parents migrants mexicains aux Etats-Unis et ont mis au jour les inégales ressources des parents pour une participation efficace mais aussi des compétences communicationnelles très différentes chez les enseignants pour cet exercice imposé. Mobilisant les résultats de recherches anglo-saxonnes, Howard et Lipinoga (2010) soulignent les similitudes de ce genre d'interaction : « *une discussion centrée sur les problèmes, une présentation de l'information par l'enseignant dans un registre autoritaire et universalisant, un contrôle asymétrique de l'ordre du jour par l'enseignant et un discours avec une tonalité d'évaluation morale* » (cités par Scalambrin & Ogay, 2014 p. 28). Ce type de configuration se retrouve-t-il dans les interactions parents-CPE ? Les spécificités de leur fonction où l'écoute est centrale dans leurs représentations (Favreau, 2016) induisent-elles d'autres formes d'interactions plus symétriques ?

Dans leurs recherches sur les entretiens individuels entre enseignants et parents, Scalambrin et Ogay (2014) évoquent tout d'abord la communication systématique d'un diagnostic sur les capacités ou difficultés de l'enfant. Elles font aussi état d'un dialogue « unidirectionnel et ambivalent » qui laisse peu de place à la réciprocité (p. 30), notamment pour des familles plus éloignées de la culture légitime (Périer, 2005). L'entretien individuel peut aussi être l'occasion, pour les enseignantes, de proférer un certain nombre de prescriptions qui prennent la forme de « devoirs scolaires » (des activités à effectuer à domicile qui visent la « mise en conformité » avec la norme scolaire) et de « conseils éducatifs » (par exemple sur la santé ou l'alimentation de l'enfant). Ces recommandations sont envisagées comme des formes de compensation vis-à-vis de carences éducatives attribuées aux parents et traduisent une vision déficitaire des familles minoritaires (Boulangier et al, 2010 cités par Scalambrin & Ogay, 2014). Ces moments sont source de tensions pour les enseignants car ils peuvent être tiraillés entre l'intrusion dans la sphère familiale que représentent les différentes préconisations (en vue de

ce qu'ils considèrent comme le bien-être de l'enfant) et le respect des parents, de leur autonomie. Ces entretiens constituent un « espace dialogique inégal » qui est très éloigné des attendus d'un partenariat entre l'École et les familles (Scalambrin & Ogay, 2014).

Au sein de la même équipe de recherche, Conus (2017) s'est intéressé à la négociation des rôles entre enseignants et parents dits minoritaires, lors de leurs interactions⁶³ au moment de l'entrée à l'école du premier enfant. Outre la confirmation que leurs relations se déploient dans un contexte d'ethnocentrisme institutionnel (Asdih, 2012 ; Ogay, 2017 citées par Conus, 2017), il met en exergue les tensions auxquelles sont soumises les acteurs entre l'injonction à la collaboration avec les parents et que leur activité est tournée vers la mise en conformité des pratiques parentales. Cette étude confirme l'asymétrie relationnelle et met au jour que dans des interactions formelles (comme lors d'un atelier de préparation à l'école) ou informelles, différents rôles sont adoptés en interaction. Les enseignantes se positionnent en experte de la question scolaire mais aussi de l'éducation des enfants. Des postures allant de conseils ciblés à des prescriptions ayant des visées de « correction » des pratiques parentales sont observées chez les enseignantes (Conus, 2017, p. 59). Elles semblent révéler deux sous-cultures professionnelles (Conus, 2017, p. 66) ; l'une se traduisant par un rôle d'experte-conseil envisageant le parent comme responsable et libre de ses pratiques éducatives et l'autre par un rôle d'experte, légitime à faire des prescriptions directives et correctrices aux parents alors chargés de les exécuter. Face aux rôles adoptés par les enseignantes, les parents, qui au départ adoptent un rôle de parent-soutien de l'enseignante et du processus de scolarisation de leur enfant (Conus, 2017, p. 61), peuvent être positionnés, dans ces différentes interactions avec les personnels scolaires, dans un rôle de « parents-responsables », destinataires de conseils ponctuels et libres de les suivre (*op. cit.* p. 63) ou de « parents-exécutants » (*op. cit.* p. 62), sommés de modifier leurs pratiques y compris dans des domaines relevant de la sphère familiale (alimentation, sommeil ...). Les travaux de Conus révèlent aussi les rôles adoptés lors d'entretiens individuels parent-enseignante : deux thèmes principaux y sont abordés, l'évaluation de l'élève et la discussion des pratiques éducatives (Conus, 2017, p. 131). Le rôle « d'évaluatrice-informatrice » de l'enseignante convoque celui de « parent auditeur-récepteur » de l'évaluation de leur enfant. Dans ce cadre, les parents appuient parfois spontanément le discours de l'enseignante mais sont parfois assignés à valider l'évaluation de leur enfant. Lorsqu'il est question des pratiques éducatives, les enseignantes deviennent « prescriptives » (*op. cit.* p. 134) selon 3 modalités repérées :

⁶³ Certains résultats de cette recherche (Conus & Ogay, 2018) ont été évoqués en 2.3.1

- en déléguant aux parents des tâches à accomplir à la maison pour remédier aux difficultés de l'élève, ces derniers étant alors chargés d'exécuter ces prescriptions,
- en guidant des parents qualifiés « d'apprenant » vers les pratiques attendues, ce qui représente une forme moins directive,
- en n'intervenant qu'en cas de problème important ou si la demande vient des parents eux-mêmes. Conus (2017, p.136) parle alors « d'enseignante garante ultime » et de « parent maître à bord encadré ».

Ces résultats nous intéressent à différents niveaux. Une de nos orientations de recherche consiste à mettre au jour les positionnements des parents et des CPE (c'est-à-dire peu ou prou le rôle qu'ils adoptent) et leur position de parole⁶⁴ (c'est-à-dire les « places » qu'ils occupent) en interaction et la mise en évidence des rôles négociés des enseignantes et des parents nous invite à questionner les formes que vont prendre l'asymétrie dans des entretiens CPE-parents alors qu'il n'y a pas en jeu la question d'apprentissages scolaires. Par ailleurs, Conus (2017, p. 140) interroge les « effets de reconnaissance » (Lenoir et Froelich, 2016, p. 94 cités par Conus 2017) qui se construisent dans l'intersubjectivité dans ces entretiens entre enseignante et parents. Dans notre recherche, la question de la préservation de la face du parent (Goffman, 1974) dans des entretiens concernant les problèmes de comportement de l'élève semble un enjeu central de l'activité des CPE et les procédés langagiers ayant cette visée seront étudiés.

Chartier, Rufin et Pelhate (2014) ont observé les entretiens à l'occasion de la remise du carnet trimestriel aux parents, dans trois écoles primaires du Réseau d'Enseignement Prioritaire genevois pendant deux ans⁶⁵. C'est l'« agir enseignant » qui a été observé (Payet et al., 2011), c'est-à-dire les schèmes d'interprétation et d'action des acteurs de l'école, leurs cadres de référence et les tensions, dilemmes, ambivalence mais aussi les ressources qui vont organiser leurs pratiques. Nous poursuivrons des objectifs proches dans l'analyse de l'activité verbale des CPE en interaction avec des parents. Il s'agit notamment pour nous de mettre en évidence les « configurations interactionnelles » (Vinatier, 2016a) présentes dans l'activité des CPE. Dans l'étude de Chartier *et al.* (2014), la dissymétrie est tout d'abord visible sur la forme de l'échange : les enseignants y parlent plus que les parents car ils sont à l'initiative de l'entretien et ont l'objectif d'informer la famille. Ce sont eux qui délimitent ensuite cette rencontre, le cadre, ouvrent des espaces de parole et lui donnent son rythme. Certaines interrogations du type

⁶⁴ Les concepts de positionnement des sujets et de position de parole seront définis dans le chapitre 5 (cf. [5.3.3](#))

⁶⁵ La démarche ethnographique et la méthodologie de recueil de données de cette recherche sont présentées dans le chapitre "La double efficacité performative de l'ethnographie. Une recherche sur les relations École-Familles" in *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (Payet, 2016)

« vous avez des questions » vont pourvoir formaliser cette possibilité d'expression des parents mais aussi séquencer l'entretien (Chartier et al., 2014, p. 45). Demander si l'on a quelque chose à ajouter marque généralement la fin de l'entretien. L'information sur la situation scolaire de l'élève et les propositions d'action sont les deux thèmes principaux abordés lors de ces rencontres. Les travaux mettent au jour le fait qu'il existe un net brouillage dans la présentation des résultats de l'élève, surtout quand il est en difficulté et qui ne permet pas toujours aux parents d'estimer justement le niveau de leur enfant. Un « *discours médian* » est construit afin de limiter les réactions indésirables des parents en situation ou *a posteriori* (découragement ou punition excessive en cas de mauvais résultats, efforts abandonnés en cas de bons résultats). Deux stratégies sont repérées : la modulation dans la présentation des résultats qui oscille entre l'euphémisation et la dramatisation de la difficulté scolaire et l'emploi de termes techniques sur leurs enseignements. Par ailleurs, les appréciations sur les apprentissages de l'élève sont, dans leur discours, mélangées avec des remarques sur son comportement.

Alors que ces entretiens « *constituent un des rares moments où les termes de la coéducation sont négociés* » (Chartier et al., 2014, p. 50), ils sont fortement marqués par une recherche d'adhésion des parents au diagnostic posé par l'enseignant mais aussi aux solutions proposées. Les avis des parents ne sont souvent pris en compte que lorsqu'ils concordent avec le point de vue de l'enseignant. Alors que les professeurs véhiculent un discours sur le partenariat avec les parents, la nécessité de travailler ensemble, ils semblent n'avoir que peu de considération pour d'une part, l'efficacité des actions des parents pour enrayer les difficultés scolaires de l'enfant et d'autre part, sur l'impact de ces rencontres. Dans les différentes stratégies argumentatives développées pour obtenir l'adhésion des parents, les questions qui leur sont posées visant *a priori* la compréhension des difficultés de l'élève, ont pour but de confirmer le diagnostic préétabli par l'enseignant et de renforcer son argumentation pour, par exemple, appuyer ses propositions d'action. Notons que la remédiation aux difficultés de l'élève suggérée par l'enseignant ne concerne que très rarement l'intérieur de la classe. Ils peuvent proposer par exemple de recourir à l'éducateur scolaire présent dans chaque école du REP. Proposer un suivi externe par un orthophoniste, un psychologue... représente une tâche beaucoup plus délicate pour le professeur qui doit annoncer préalablement des difficultés importantes chez son élève. Ces propositions seront plus couramment rejetées par les familles même si le refus n'est pas forcément exprimé directement mais la réponse différée. Certains échanges traduisent cependant une forte reconnaissance des parents de l'expertise des enseignants et des demandes d'aide ou de conseils. Enfin, les constats effectués dans cette recherche montrent que malgré une recherche de convivialité, les entretiens individuels

formalisés institutionnalisent la relation avec les parents au risque de la dépersonnaliser (Chartier et al., 2014).

Si la dissymétrie reste à l'œuvre dans les entretiens individuels des enseignants avec les parents, « *l'enquête saisit à la marge des pratiques d'ouverture à la coéducation* » où plus de place est laissée aux parents (Payet & Giuliani, 2014, p. 67). Dans des entretiens plus collaboratifs, certains enseignants prennent le temps de clarifier la situation scolaire (difficultés mais aussi progressions de l'élève), accueillent plus volontiers les propositions profanes des parents et s'en remettent moins vite à des spécialistes. Par ailleurs, dans ce nouveau cadre de référence de la collaboration, certains parents de quartiers défavorisés même quand ils ne maîtrisent pas tous les codes scolaires ou sociaux, s'autorisent plus à s'exprimer et à investir une relation de proximité avec les enseignants « dans un souci commun de l'enfant ». Certains peuvent aussi aller jusqu'à manifester leur désaccord avec l'attitude d'un professeur auprès de la direction de l'école. La diversification des modes relationnels ainsi que les principes d'équité ou d'individualisation de l'action scolaire rendent plus légitimes ces plaintes qui restent cependant minoritaires (Payet & Giuliani, 2014, p. 61). Retrouve-t-on des situations d'interactions plus symétriques avec les parents chez les CPE ? Leurs positionnements en entretien laissent-ils une place à la parole des parents et à l'accueil de leurs propositions ?

Les résultats de cette recherche ethnographique (Chartier & Payet, 2014) menée dans des écoles du Réseau d'Éducation Prioritaire genevois, ont mis aussi en évidence que les entretiens individuels avaient pour effet de modifier les frontières entre l'école et les familles mais aussi entre le métier d'enseignant et les métiers du champ médico ou socio-éducatif ce qui a pour effet de provoquer des troubles de leur rôle. Les enseignants, qui se disent tous peu formés à cette relation ou cette posture (Giuliani & Payet, 2014) et se sentant hors de leur champ de compétences, évoquent leur malaise à questionner les parents sur ce qui se passe à la maison, tout en recherchant des explications aux difficultés de l'élève dans la sphère familiale (ils interrogent sur le sommeil, les jeux vidéo, la langue parlée à la maison ...), souhaitant contrôler les espaces de paroles et ce qui s'y dit. Ce qui se passe en classe est très peu évoqué - les enseignants évitent les échanges sur leurs propres pratiques et se focalisent sur le travail scolaire de l'élève à la maison (Chartier & Payet, 2014). Alors que le dialogue avec les parents est une tâche plus courante pour les CPE et que leur métier s'inscrit dans le champ éducatif, comment se positionnent ils vis-à-vis des parents ? Quelles tensions sont à l'œuvre dans des situations où, comme les parents, ils investissent le même domaine, celui de l'éducation de l'enfant mais dans des sphères différentes, milieu familial pour les parents et établissement scolaire pour les CPE ? Quels « savoirs-en-acte » ont développé les CPE pour maîtriser ce genre d'interactions ?

Les résultats des études évoquées (menées en Suisse et principalement en éducation prioritaire) montrent la persistance d'une asymétrie importante au détriment des parents dans les entretiens individuels. Cette situation inégalitaire est générée notamment par la persistance d'une vision déficitaire des parents, qui s'incarne dans le peu de considération des enseignants pour les compétences parentales et/ou par l'attribution des difficultés des enfants à la sphère familiale. Les agents scolaires y adoptent majoritairement un rôle d'expert, prescripteur de « bonnes » pratiques éducatives, les parents étant assignés à un rôle d'exécutant. Ces entretiens sont souvent configurés selon une phase de diagnostic et une phase de préconisations où il peut s'agir d'infléchir les pratiques parentales. Dans ces entretiens, afin notamment de préserver la relation, la situation scolaire de l'élève ne fait pas toujours l'objet d'une présentation explicite aux parents et les enseignants excluent souvent de parler des solutions à mettre en place dans la classe au profit d'une externalisation de la remédiation en cas de difficultés. Cependant, les résultats font aussi état de l'existence d'entretiens plus symétriques où le dialogue est de mise et où la parole des parents est plus libre et mieux entendue.

3.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 3

Dans ce 3^e chapitre, nous avons souhaité présenter des résultats de recherches sur la question de la communication entre les établissements et les parents d'élèves, tout en questionnant les possibilités de « symétrisation » (Payet, 2015) entre les parents et les acteurs de l'École. Si la communication s'est probablement intensifiée du fait de la sollicitation plus importante des parents en vue d'agir sur la scolarité de leur enfant, elle reste encore majoritairement unilatérale quel que soit le média employé. Pour nuancer ce propos, signalons que nous avons peu de données sur l'évolution des sollicitations des établissements par les parents mais que le rapprochement entre l'École et les familles les autorise plus à interpeller l'établissement. Cette question mériterait d'être plus encore investiguée.

Lors de rencontres collectives comme dans les entretiens individuels, les espaces de parole sont configurés majoritairement par les agents scolaires, ce qui d'ailleurs s'explique par le cadre de ces échanges, mais l'avis des parents peine encore à se faire entendre. Les résultats disponibles actuellement sur la question sont encore insuffisamment nombreux. Cependant, il nous faut prendre en compte l'idée que l'intensification des contacts, même si la position dominante de l'institution scolaire semble de mise, crée de nouveaux espaces de collaboration

que Giuliani et Payet (2014) appellent le « régime du proche » où l'enfant-élève est au centre des préoccupations communes. « *Dans ce nouveau cadre, les parents ne sont pas entièrement soumis et dominés* » et « *les registres de l'échange se pluralisent* ». Les pratiques parentales se diversifient. Les parents peuvent manifester leur volonté de suivre les prescriptions de l'école, leurs besoins de conseils ou d'aide, mobiliser les ressources familiales pour aider l'enfant. En cas de désaccord, ils déploient aussi différentes tactiques pour refuser ou s'opposer aux positions de l'école. Dans le régime du proche, leurs plaintes, leurs revendications deviennent cependant plus légitimes et sont mieux entendues.

Conclusion de la première partie

Cette première partie nous a permis de présenter le contexte de notre recherche concernant les interactions CPE – parents. Nous avons abordé successivement la question des politiques éducatives portant sur la place des parents dans l'école puis la question de la complexité des relations entre l'École et les parents et enfin nous avons interrogé certains aspects de la communication avec les familles particulièrement lors d'entretiens.

Dans notre premier chapitre, nous avons essayé de montrer en quoi les politiques éducatives orientaient la relation entre professionnels et parents. Dans le cadre de notre recherche portant sur les interactions CPE-parents, ce chapitre nous a notamment permis d'explorer historiquement la place des parents dans l'École et de cerner les caractéristiques des missions et de la prescription touchant les agents scolaires. Comme dans d'autres institutions, l'École s'ouvre à ses usagers dans un mouvement de démocratisation de son fonctionnement mais aussi parce que les parents sont aujourd'hui associés au suivi de la scolarité de leur enfant et sont appelés à agir en cas de difficultés dans le parcours de l'élève. À l'heure de cette proximité décrétée entre l'école et les familles, les orientations politiques induisent de nouvelles prescriptions aux agents scolaires qui impactent leur professionnalité et qui renforcent le processus de normalisation des parents d'élève. Ce phénomène de normalisation est visible dans le mouvement qui touche le champ de la parentalité. Dans ces injonctions à être de « bons » parents d'élève, les familles populaires et/ou (d'origine) étrangères sont particulièrement concernées.

Nous avons ensuite fait état dans le chapitre 2 de recherches portant sur les relations École-famille, notamment à l'heure où leur rapprochement est prôné en vue de l'accompagnement des scolarités. Nous avons pu voir dans ce chapitre, que les familles souffraient encore de stigmatisations, alors même que, depuis presque 40 ans, les travaux de recherche montrent l'intérêt que portent toutes les familles pour la scolarité de leur enfant. Les agents scolaires ont surtout intégré la notion de handicap socio-culturel et jaugent les parents à l'aune de leurs pratiques visibles et de la distance de ces pratiques avec la norme scolaire. Différentes relations se nouent, mais elles peuvent rarement être qualifiées de partenariales pourtant prônées par l'institution. La recherche a identifié différentes formes de réactions parentales qui peuvent certes déboucher sur des formes de coopération mais aussi sur des positions de retrait ou encore des conflits, particulièrement quand l'élève est en difficulté. Les réactions des parents telles qu'elles ont été repérées par la recherche sont importantes dans la

mesure où elles étayent notre questionnement sur le positionnement parental dans des entretiens avec des CPE.

Enfin, avec le chapitre 3 nous avons fait état de recherches portant plus spécifiquement sur la communication entre les agents scolaires et les parents, qui est systématiquement qualifiée d'asymétrique. Nous avons abordé les récentes recherches (Chartier et al., 2014; Chartier & Payet, 2014; Conus, 2017; Deshayes et al., 2017; Ogay et al., 2017; Scalambryn & Ogay, 2014) menées en Suisse sur les entretiens individuels entre enseignants et parents. Nous avons vu que l'entretien individuel est envisagé comme une modalité d'échange permettant aujourd'hui de négocier les termes de la coéducation et de permettre de mieux prendre en compte la parole des parents, mais que, majoritairement, il reste un espace configuré par les professionnels qui recherchent, par différentes stratégies, l'adhésion du parent à leurs propositions. Ces études nous intéressent car elles vont nous permettre de mettre en perspective nos propres résultats portant sur les entretiens CPE-parents et notamment sur le positionnement des différents protagonistes et la place qu'ils y occupent dans ces entretiens.

Le choix d'une approche socio-historique pour dresser le contexte de notre objet d'étude portant sur les interactions CPE-parents, a été guidé par notre problématique laquelle questionne, entre autres, les rapports de domination entre une institution et ses usagers qui vont s'incarner notamment dans la façon dont ils communiquent. Alors que des études ethnographiques portant sur l'entretien entre enseignants et parents confirment une importante asymétrie dans leurs relations, nous nous interrogeons sur les spécificités des entretiens des CPE avec les familles, sur leurs manières d'interagir avec eux et sur les relations qu'ils y construisent. Nous nous situons dans une perspective d'analyse de l'activité professionnelle pour laquelle nous allons mobiliser le cadre de la didactique professionnelle orienté vers l'analyse des interactions verbales (Vinatier, 2009).

Nous allons à présent dans la 2^e partie de notre thèse, préciser notre objet d'étude à travers une présentation d'un état des recherches sur l'activité des CPE, de notre problématique et hypothèses de recherche et du cadre conceptuel que nous mobilisons.

Deuxième partie : Analyser l'activité des CPE

La fonction de conseiller·e principal·e d'éducation, héritière du métier de Surveillant général est une spécificité française (Condet, 2012) ; elle n'existe pas dans d'autres pays où le périmètre d'activité des enseignants est défini plus largement et où leurs missions comprennent une part éducative plus importante que celles des enseignants français (Levasseur & Tardif, 2010). Peu de recherches s'intéressent à ce métier récent qui n'existe que depuis 1970 (Condet, 2014). Le suivi de l'élève et le respect des règles de vie dans l'établissement faisant partie de leurs missions⁶⁶, ils sont amenés à contacter régulièrement les parents d'élèves, notamment au collège.

Pour comprendre l'activité des CPE, particulièrement dans leurs interactions avec des parents d'élèves, nous avons mobilisé une approche en didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), où, nous le verrons, le professionnel a une place centrale dans la définition de son travail. Nous envisagerons notamment ce qui peut caractériser et orienter son activité à partir de la question suivante : comment parvient-il à faire ce qu'il a à faire ? Nous nous intéresserons notamment aux schèmes qu'il mobilise dans des situations d'entretiens téléphonique ou présentiel. Par ailleurs, cette activité étant langagière, nous nous inscrivons dans l'approche en didactique professionnelle de Vinatier (2009) basée sur l'analyse des interactions verbales.

Cette seconde partie de thèse vise à cerner notre objet de recherche, le cadre conceptuel de notre étude et à présenter la démarche de recherche qui a été la nôtre. Le chapitre 4 vise à faire un état des lieux des connaissances sur l'activité des CPE dans les champs qui nous intéressent : le maintien de la paix scolaire, dont fait partie la médiation, et le travail avec les familles. Le chapitre 5 est consacré à la présentation de notre cadre conceptuel, la didactique professionnelle dans son orientation adaptée aux métiers de l'humain et plus particulièrement aux activités langagières. Le chapitre 6 porte sur la présentation de notre problématique, de nos questions et hypothèses ainsi que de notre démarche de recherche.

⁶⁶ Selon la circulaire de missions des CPE d'août 2015.

■ CHAPITRE 4 - L'ACTIVITE DES CPE

Notre recherche porte sur l'activité des CPE dans des situations d'entretien avec des parents, particulièrement lorsque les élèves ont posé des problèmes de comportement. Mais que sait-on du travail des CPE, notamment dans leurs relations aux parents et dans leur rapport à la gestion des incivilités des élèves ? Quelles sont les caractéristiques saillantes de ce métier qui apparaît en 1970 dans une volonté de rompre avec le métier de surveillant général ?

En 1994, Caré présente du corps des CPE une image positive mais « *éclatée* », « *fortement problématique traversée par des tensions puissantes* » (Caré, 1994, p. 6). Plus de 20 ans après, dans sa recherche récente sur les représentations des CPE, Favreau (2016, p. 329) pointe toujours chez les acteurs l'existence de tensions « *entre un métier idéalisé, rêvé, souhaité et un métier réel, exercé, parfois subi* ». Comment expliquer ces tensions ? Que disent les travaux de recherche à ce propos alors qu'ils sont encore relativement rares (Barthelemy, 2000; Condette, 2014) ? En 2014, la revue *Recherches et Éducatives* titrait *Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ?* En effet, malgré une présence quasi généralisée dans les établissements du second degré, les contours de leurs missions sont peu connus (Condette, 2014). Plusieurs raisons sont avancées pour expliquer cette méconnaissance de la fonction de CPE : « *leur faiblesse numérique, leur absence de rattachement à une discipline universitaire de base mais aussi leur extrême sensibilité et réactivité aux transformations sociales et aux évolutions de leur cadre d'exercice* » (Cadet et al., 2007a).

Une littérature professionnelle semble se faire l'écho de la vision d'une profession centrale dans l'établissement car les CPE sont évoqués comme étant « *au centre de la vie scolaire* » (Bouvier, 1999), d'une profession à « *la croisée des chemins entre l'éducatif et le pédagogique* », ou encore « *au cœur du fonctionnement des établissements scolaires* » (Sérazin et al., 2010). Certains voient le CPE comme un cadre intermédiaire très proche collaborateur de la direction⁶⁷ et « *moteur de changements organisationnels* », impliqué à la fois dans l'organisation de l'établissement et dans la gestion des projets et actions qu'il a élaborés (Bouvier, 1997, 2007). Dans sa recherche menée auprès de CPE à la fin des années 90, Barthélémy indique toutefois que « *les pratiques des CPE sont encore fortement liées à des activités relatives au domaine administratif* », que les enseignants et élèves rencontrent majoritairement le CPE pour des questions d'absentéisme et qu'on attend surtout d'eux qu'ils

⁶⁷ Dans les faits, ils sont associés aux réunions de la direction des EPLE, cependant nombreux sont les CPE qui rejettent leur assimilation à l'équipe de direction et qui souhaitent garder un statut proche de celui des enseignants (Bourgoin 2002 cité par Condette 2013) ; c'est une position défendue par plusieurs syndicats.

veillent au bon fonctionnement de l'établissement « *en veillant au respect du règlement* » et « *en assurant une présence visible* » (Barthélémy, 2004). L'auteure fait état d'écart importants entre la prescription et l'activité réelle des CPE, de perceptions décalées du métier entre les CPE et leurs partenaires mais aussi des redéfinitions subjectives du métier par les professionnels qui peuvent être lourdement influencées par les relations aux autres acteurs de l'établissement (Barthélémy, 2004, 2014). L'héritage historique de la fonction, celui des surveillants généraux, subsiste encore dans les représentations collectives (Condette, 2013), ce qui va expliquer une répartition du travail éducatif (Levasseur & Tardif, 2010) où l'on assigne aux CPE des tâches liées au maintien de l'ordre scolaire. Pour comprendre ce pan de leur activité, il nous faut revenir sur l'émergence de cette fonction alors même que les CPE investissent des champs d'activités variées. Les recherches font état d'un métier aux fonctions plurielles (Condette, 2013, p. 112). Dans notre propos, nous évoquons des aspects généraux de la fonction mais nous étudions plus spécifiquement l'activité verbale des CPE liée à la gestion de la discipline, au travail avec les familles dans le cadre des entretiens qu'ils réalisent avec elles, sujets de notre étude.

Nous abordons dans un premier temps sous un angle historique, l'héritage et l'évolution de cette fonction qui symbolise une division du travail éducatif dans l'enseignement secondaire (4.1). En effet, cette étude nous permet d'interroger notre corpus dans la perspective de repérer le poids de l'éducatif dans les échanges. Dans un deuxième temps, nous présentons l'activité des CPE en lien avec notre sujet d'étude, la gestion de la discipline et le travail avec les parents (4.2) et enfin, nous verrons dans un troisième temps, que les tâches des CPE sont investies différemment selon le contexte mais aussi selon la conception du métier de ces professionnels (4.3).

4.1 UN DOUBLE HERITAGE ET UNE DIVISION DU TRAVAIL EDUCATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le métier de CPE est fortement lié à la notion de « vie scolaire ». Le terme de « vie scolaire » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 7 juillet 1890 ; il fait, à cette époque, référence à la cour de récréation (Barthélémy, 2005, p. 21). La vie scolaire, c'est en fait la vie à l'école (Delaire, 1997) mais la vie scolaire est aussi souvent considérée, de manière restrictive, comme le temps hors de la classe (Soussan, 1988) placé sous la responsabilité du CPE. Le concept de « vie scolaire » se développe dans les années 1970. Il traduit une volonté de l'école d'accueillir en son sein la vie des adolescents et de leur offrir un espace

d'épanouissement et d'apprentissage de l'autonomie. C'est à ce moment que naît la fonction de conseiller d'éducation (CE) et de Conseiller Principal d'Éducation (CPE). Cette fonction répond à un besoin de prise en charge éducative de l'élève dans l'enseignement du second degré qui se massifie. C'est aussi le fruit de l'évolution du métier de surveillant général (SG).

Nous étudions ici cette filiation avec le métier de surveillant général (4.1.1) ainsi que l'influence de la diffusion des pédagogies nouvelles sur le métier de CPE (Condetta, 2013) (4.1.2). Nous regardons ensuite la fonction de CPE comme symbole de la division du travail éducatif dans l'enseignement secondaire (4.1.3).

4.1.1 L'héritage des surveillants généraux (SG)

Le système scolaire français a été fortement influencé par la pédagogie pratiquée dans les collèges jésuites et protestants sous l'Ancien Régime, qualifiée de « pédagogie de l'enfermement » (Condetta, 2005). Elle est basée sur le contrôle des corps, domestiqués au besoin par des coups, privilégiant l'obéissance et le silence. L'organisation scolaire est marquée par la séparation entre d'une part, les tâches nobles assurées par le *Magister*, l'enseignant professant le savoir, éduquant l'esprit et d'autre part, les tâches éducatives subalternes visant, entre autres, le contrôle du corps, des émotions... dévolues initialement au préfet des études puis au surveillant général (SG) (Prairat dans Barthélémy, 2005 p. 7).

La littérature française du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle décrit différents personnages dont « *la relation éducative, basée sur la crainte, se limite strictement à l'imposition d'un règlement codifié et sacralisé* » (Focquenoy-Simonnet, 2014, p. 43) ; différentes œuvres « *contribuent à pérenniser l'image du surveillant général, exécutant honni de l'appareil disciplinaire scolaire* » (op.cit., p. 45, ayant recours à des sanctions arbitraires et usant de châtimts corporels. Le XIX^{ème} siècle sera d'ailleurs marqué par plusieurs vagues de révoltes d'élèves refusant de se soumettre à un système scolaire insupportable (Condetta J.-F., 2011, cité par Condetta, 2013).

Les SG sont majoritairement d'anciens maitres d'études ou maîtres répétiteurs ; beaucoup d'entre eux sont titulaires d'une licence.

En se basant sur l'étude des dossiers administratifs des SG lillois entre 1850 et 1950, Focquenoy-Simonnet (2014) met au jour que le travail des surveillants généraux, omniprésents dans l'établissement sont attachés à ce lieu car ils y sont logés. Leur travail est certes principalement dédié aux tâches liées à la surveillance, à l'application du règlement et aux

punitions (« le service des retenues ») mais d'autres tâches lui incombent. Ils sont responsables d'un certain nombre de tâches administratives, de l'organisation des études encadrées par les maîtres répétiteurs ou par exemple des prêts d'ouvrages de la bibliothèque. Les SG veillent aussi à la bonne conduite des élèves, certains sont parfois aussi chargés d'enseignement et ils représentent l'établissement, en robe noire, dans les cérémonies officielles, aux côtés du censeur et du proviseur. Tschirhart (2013, p. 90), lorsqu'elle décrit les fonctions du SG, indique aussi qu'il « *a des relations fréquentes avec les familles, [il] rencontre et conseille les élèves dissipés ou les nouveaux élèves du collège* ».

Malgré l'instauration par certains surveillants généraux d'une relation éducative plus compréhensive, et de tâches plus variées que celles liées à la discipline, Focquenoy-Simonnet (2014) évoque un corps caricaturé, dont l'image pèse encore sur les CPE et leurs relations avec les enseignants. Sans le connaître réellement, beaucoup de CPE refusent cet héritage, ils craignent de « *redevenir des surveillants généraux avec une valeur ajoutée en communication* » (Caré, 1994, p. 9) ; ils voient la figure du « surgé » comme « *emblématique de pratiques devenues "dinausorales"* » (Tschirhart, 2013, p. 86). Cette filiation avec les SG reste un héritage « honteux » pour la majorité des professionnels et les différentes injonctions à effectuer un travail disciplinaire sont à même de provoquer des attitudes défensives chez les CPE.

4.1.2 L'influence des pédagogies nouvelles

À la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, parallèlement à une croissance économique qui va permettre aux familles d'accorder plus d'attentions et de soins à leur progéniture, l'enfant, jusque-là perçu comme quantité négligeable, est de plus en plus envisagé comme un être digne d'affection et d'intérêt (Prost, 1997). La réforme de l'enseignement secondaire de 1890 assouplit le régime disciplinaire et va accorder plus de place au développement de l'enfant et de sa personnalité ; l'école s'ouvre à d'autres types d'activité (sportives, liées à la nature ...) (Condette, 2013, p. 5). Une chaire de sciences de l'éducation est créée à Paris en 1887. À sa tête, Marion⁶⁸ (1892, p. 161-167, cité par Tschirhart, 2013, p. 92) fustige l'autoritarisme des SG, les relations éducatives basées sur l'ennui et la crainte et promeut une éducation libérale et des méthodes actives. La Ligue de l'enseignement voit le jour en

⁶⁸ Marion H. (1892). *L'éducation dans l'université*. Paris : A. Colin.

1886 ; elle prône la mise en place d'activités post scolaires et les théories de l'Éducation nouvelle naissent à cette période (Condette, 2013, p. 97). Au XX^{ème} siècle, nous l'avons déjà évoqué, des pédagogies nouvelles émergent ; les activités de loisirs se développent sous l'impulsion notamment des mouvements d'éducation populaire. Certains SG participent activement à ces mouvements au service de la jeunesse (Guttierrez et al, 2012 ; Sérazin 2007, cités par Condette, 2013). L'implantation progressive des foyers socio-éducatifs dans les Collèges d'Enseignement Technique (CET), puis dans tous les établissements va notamment faire évoluer les missions des SG. Ils sont en effet impliqués dans l'animation de ces foyers cogérés par les élèves, souvent internes, lieux d'apprentissage de la démocratie et qui proposent des « *activités récréatives, sportives, manuelles, scientifiques, artistiques et sociales* » (Tschirhart, 2013, p. 97). La société française des années 1950-1960, en pleine expansion notamment démographique, réclame un enseignement plus démocratique, une école qui se préoccupe de l'épanouissement de l'individu. L'école doit faire face à la fois à une massification et à cette revendication démocratique qui induit de faire évoluer la discipline et d'envisager autrement la gestion des temps hors classe et de se préoccuper de la vie scolaire de l'élève.

Dans les années 1960, les SG revendiquent massivement un nouveau statut même s'ils oscillent entre une orientation éducative et une orientation administrative de leur métier. La circulaire de 1965 leur reconnaît cinq domaines d'intervention (organisation, animation, rôle pédagogique, rôle éducatif, communication/relation). Elle ne change cependant pas leur fonction très axée sur le maintien de la discipline, l'organisation de la vie scolaire et le service des surveillants, la sécurité ; le texte ne prend pas en compte les nouveaux besoins éducatifs (Tschirhart, 2013, p. 99). La revue *Le Surveillant Général* créée en 1965 aborde des questions relatives à l'organisation de la vie scolaire, l'internat⁶⁹... Les thèmes qui y sont abordés traduisent les préoccupations éducatives de la fonction. La création d'un syndicat spécifique (le Syndicat national des Surveillants Généraux) en 1968 permet de porter leurs revendications. Un décret en 1970 crée le corps des Conseillers d'Éducation (qui exercent en collèges) et des CPE (qui travaillent dans les lycées) (Tschirhart, 2013, p. 99-100). Le changement d'appellation marque une évolution de cap politique et institutionnel au sein de l'Éducation nationale : celui de prendre en compte les besoins des élèves, de les écouter et de les

⁶⁹ « Ils [les SG] préconisent pour rendre la vie des internes plus attrayante, des enquêtes de milieu (1967, n° 9), l'autodiscipline (1967, n° 12), l'implantation des clubs UNESCO (1967, n° 11). En 1968, un numéro consacré à l'animation affirme la nécessité de substituer aux formes traditionnelles de l'autorité des méthodes de conseil et d'accompagnement. » (Tschirhart, 2013, p. 99-100)

accompagner, de promouvoir leur participation et de construire une autre relation à l'adulte et à l'autorité, d'envisager leur épanouissement dans l'école (Condet, 2013, p. 110). Pourtant, le texte évoque longuement les aspects administratifs ; il « *confirme les prérogatives de la surveillance générale* » et reste cependant peu disert sur l'aspect éducatif ou sur les fonctions en elles-mêmes (Caré, 1994, p. 111). Comme le signale Caré (1994), c'est un choix politique des années 1960 d'associer ces deux mots « vie » et « scolaire ». S'il montre la volonté de faire entrer la vie dans l'école, accoler l'adjectif « scolaire » vise cependant à enlever « *ce que la vie comporte de désordre, d'irrégularité, d'imprévu* ». Caré (1994) parle d'oxymore pour qualifier le terme de « vie scolaire » (p. 110). La circulaire de missions du 31 mai 1972 renforce l'importance de l'animation, même si elle rappelle l'héritage des SG dans le domaine organisationnel ; elle ambitionne « *la rénovation de la vie scolaire* » (Tschirhart, 2013, p. 100). Le texte de 1972 ne définit cependant pas les domaines d'activité ou de compétences des CPE et reste « *imbriqué dans l'orbite de responsabilités des chefs d'établissement* » (Caré, 1994, p. 112). Le texte de 1982 précisant les missions en définissant la Vie scolaire comme le fait de « *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* » permet de mieux délimiter l'activité des CPE et précise trois domaines d'activité : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec les enseignants et l'animation socio-éducative. Selon Caré (1994, p. 115), on retrouve dans ce texte, le « *socle de la surveillance générale comme condition du bon fonctionnement* » de l'établissement, la collaboration avec les enseignants, c'est-à-dire le « suivi pédagogique » de l'élève, mais il est, selon lui, peu balisé et enfin le domaine de l'animation socio-éducative qui semble plus orienté vers « *des activités de loisirs au détriment [...] de la formation à la démocratie vécue* ». Le décret du 11 octobre 1989 modifie le statut des CPE et les fait « entrer en pédagogie » en leur attribuant un rôle dans l'orientation et l'évaluation des élèves au moment où le système peine à faire réussir tous les élèves et à permettre leur insertion socio-professionnelle (Emin et al. 2007, cités par Mikailoff, 2015). À partir de ce moment-là, les CPE seront aussi désormais formés en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maitres) à côté des enseignants.

Nous avons pu voir l'influence des pédagogies nouvelles sur l'avènement de la fonction de CPE. Les textes officiels confirment l'importance de la prise en compte de l'ado-élève envisagé « au centre » du système dans la loi d'Orientation de 1989. Dans les années 1990, l'étude de Dubet *et. Al.* (Dubet, Cingolani, Cousin, & Guillemet, 1991, p. 249-252) sur les lycéens illustre l'image positive des CPE, comme médiateurs auprès des élèves : les CPE se

disent du côté des élèves et sont attentifs à leur situation personnelle, leur prodiguent aide et soutien psychologique en cas de besoin et souhaitent compenser le faible rôle éducatif de certains enseignants.

L'existence même de la fonction de CPE entérine cependant le clivage entre instruction et éducation.

4.1.3 Une fonction symbole d'une division du travail éducatif

Tardif et Levasseur (2010) font état de l'essor des agents scolaires non-enseignants dans les établissements dans les années 1960, ce qui occasionne une division du travail éducatif chez les professionnels de l'école, les uns prenant en charge l'instruction, les autres la socialisation (Levasseur, 2014; Levasseur & Tardif, 2010; Masson, 1994).

En France, cette répartition est ancienne. Au XIXe siècle, le modèle pédagogique des humanités classiques et l'enseignement secondaire se caractérisent notamment par une scolarisation en internat et l'association de la classe et de l'étude. La classe est encadrée par les professeurs et l'étude par des maîtres d'études. Les maîtres d'études vont progressivement s'appeler « maîtres répétiteurs », puis « répétiteurs ». Ce changement d'appellation traduit une dépréciation de leur fonction (Verneuil & Savoie, 2013), même si des répétiteurs licenciés (décret du 30 juillet 1909) vont pouvoir accéder au statut de professeur adjoint et être déchargés des tâches de surveillance de l'internat (Tschirhart, 2013, p. 93). De cette séparation entre professorat et répétitorat résulte aujourd'hui la distinction statutaire entre le corps enseignant et le personnel d'éducation (Verneuil & Savoie, 2013).

Monin (2007) présente les raisons d'une hiérarchie des positions des enseignants et des CPE. Elle rappelle la séparation dans les établissements du second degré des tâches d'enseignement, de surveillance et d'administration. Elle s'appuie sur les travaux de Chapoulie (1987) pour rappeler l'abandon plébiscité par les enseignants des tâches de surveillance au profit d'un corps de spécialistes au moment de la réforme Carcopino de 1941. Au fil du temps, le corps professoral se spécialise ; il tire sa légitimité d'un rapport à l'excellence scolaire et abandonne les tâches les moins valorisées (Monin, 2007). Cette hiérarchie des différentes tâches et des différents métiers dans l'établissement peut être observée en mobilisant les travaux sociologiques de Hughes (1996) et le concept de « *dirty work* », le « sale boulot ». En effet, au sein d'une organisation, les tâches les plus dévalorisées ont tendance à être confiées à la catégorie professionnelle inférieure à la sienne. Dans le second degré, ce seraient donc les

surveillants, aujourd'hui appelés assistants d'éducation (AED), qui assument le « *dirty work* absolu », celui qu'on ne peut déléguer à personne. Ils assument en effet, un travail administratif souvent routinier mais sont aussi au plus proche des élèves dans des situations potentiellement rudes : portail d'entrée, cour, cantine aux moments d'affluence, salles de permanence bondées (Cadet et al., 2007b, p. 20).

Les différentes tâches attribuées aux uns et aux autres ne sont en effet pas équivalentes. Comme les personnels de l'équipe médico-sociale avec lesquels le CPE est parfois en concurrence, le métier de CPE est un métier de la « réparation sociale » (Payet, 1994, p. 9). Il vise à compenser certaines difficultés et à permettre la scolarisation d'élèves en décalage avec la norme scolaire, ce qui explique en partie la division morale du travail, le « sale boulot » (consistant à gérer les désordres scolaires) étant dédié aux CPE et à l'équipe de direction (Payet, 1997).

Le chamboulement de la démocratisation scolaire mais aussi la crise traversée par l'École, dès les années 1980, qui peine à favoriser l'insertion sociale et professionnelle des élèves vont repositionner les différentes fonctions au sein des établissements scolaires du second degré tout en accentuant cette dichotomie entre instruction et éducation. En effet, comme le souligne Mikailoff (2015), « *les effets de la massification sur les problèmes de discipline n'ont pas été corrigés par un élargissement des missions des professeurs mais par une augmentation des personnels spécialisés pour contrôler les comportements des élèves et exercer une forme de moralisation à leur égard* » (Kherroubi et Van Zanten, 2000, p. 67 ; Kherroubi, 2008, p. 592 cités par Mikailoff, 2015). Du fait de la remise en cause de leur autorité intellectuelle, les enseignants luttent pour le maintien de leur position antérieure de dominants (Monin, 2007). Les CPE dont les fonctions sont en redéfinition dans les années 1980 (ils sont devenus des conseillers) recherchent, quant à eux, une légitimité.

Monin (2007) explique aussi la domination symbolique des enseignants par leur origine sociale plus élevée et leur parcours scolaire plus linéaire. Les CPE, qui arrivent plus tard dans le métier, ont des parcours souvent chaotiques et sont plus souvent issus de milieux populaires. En s'appuyant sur l'étude de Charles⁷⁰ (1999), Monin (2007, p. 6) rappelle que « *la profession est alimentée en majorité par le corps des surveillants, fonction liée, en principe, aux ressources de la famille du postulant* ». Ces éléments explicatifs des positions peuvent se combiner avec un autre facteur qu'elle soulève. Les enseignants, en majorité des femmes, venant d'un milieu plus aisé, limitent les effets d'un déclassement en prenant des distances avec leur rôle et les

⁷⁰ Charles F., (1999), L'accès à la profession des CPE : contribution à une sociologie des professions du champ de l'éducation, Colloque Avril 1999, IUFM Créteil.

règles inhérentes à leur fonction d'enseignant. Les CPE, quant à eux, devant la mobilité sociale que confère l'accès à cette profession, auraient tendance à adopter un rapport d'allégeance vis-à-vis de l'institution ; leurs positions diffèreraient donc dans leur rapport au métier et à l'établissement. D'autres raisons peuvent expliquer les déséquilibres entre les enseignants et les « autres ». Ce sont le rapport de force inégal du fait de leur proportion respective, ainsi qu'un pouvoir plus grand des professeurs sur les destins scolaires de par, notamment, leurs missions d'évaluation (Kherroubi & Van Zanten, 2000, p. 73). Enfin, du fait des tâches qui lui sont confiées, qualifiées de mission sacerdotale, où le CPE « *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* », il n'exerce pas une fonction noble dans l'établissement (Monin, 2007, p. 7).

Comment cette répartition des tâches « nobles » d'un côté et « ingrates » de l'autre se traduit-elle en établissement ? Elle devient très visible dans certaines situations comme lorsque des désordres surviennent en classe.

Nous avons pu voir que le travail des CPE est encore marqué par l'héritage historique des surveillants généraux même si ce métier, caricaturé, reste peu connu. Les CPE se reconnaissent plus volontiers dans la filiation des pédagogies dites « nouvelles ». Différents facteurs historiques, sociologiques, liés à leurs missions respectives, expliquent aussi les écarts entre les fonctions de CPE et d'enseignants qui se répartissent le travail auprès des élèves dans les établissements du second degré : le respect de la discipline, considéré comme une tâche moins noble, étant confié aux CPE.

En nous appuyant sur différentes recherches, nous allons évoquer à présent et plus spécifiquement, les domaines d'activité qui font l'objet de notre étude. Ce sera ainsi pour nous une opportunité pour positionner l'originalité de nos travaux.

4.2 LE MAINTIEN DE LA PAIX SCOLAIRE ET LE TRAVAIL AVEC LES FAMILLES

Les tâches des CPE sont multiples et plurielles. Obin⁷¹ dans la préface de l'ouvrage de Bouvier (1997) rappelle la multiplicité des missions assignées aux CPE dès 1982. Il souligne la

⁷¹ Obin, J.-P., LES CPE, DES « RESPONSABLES DU MONDE » (Préface au livre d'A. Bouvier *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*, CRDP de Lyon, 1997)

hiérarchisation qu'ils doivent opérer de leurs tâches devant leur ampleur. La question de la délimitation de leurs champs d'interventions reste une problématique pour les CPE. L'étude du CEREQ (2007) montre que ces champs sont souvent définis par défaut : le risque est grand que le métier de CPE se résume à faire « *ce que la Direction ou les enseignants ne sauraient ou voudraient pas faire* » et ne réponde qu'à un « *système d'attentes toujours changeant* » (Cadet et al., 2007b, p. 101). L'enquête de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) sur la fonction, réalisée par Gentil et Alluin (1995) dans 344 établissements qui questionnait 503 CE/CPE⁷² sur leurs activités faisait déjà apparaître une multiplicité de leurs tâches⁷³. La part du fonctionnement de l'établissement (au regard des deux autres domaines⁷⁴ définis par la circulaire de 1982 en vigueur à l'époque) prend cependant la part la plus importante de leur emploi du temps. Une des priorités des CPE selon un rapport de l'IGEN de 2006 (cité par Delahaye, Barbier, Durand, Machuré, & Véran, 2016) est l'organisation du service vie scolaire. Cette organisation a différentes visées selon la circulaire de missions des CPE de 2015. La sécurité des élèves notamment est un enjeu prioritaire et transversal dans l'organisation des espaces et des temps de la vie scolaire des élèves et dans la contribution à la qualité du climat scolaire. La gestion de l'absentéisme représente aussi une part importante et quotidienne de l'activité des CPE et de l'équipe de Vie scolaire. Le relevé des absences, leurs saisies, l'appel aux familles ou l'envoi de texto, de courriers... sont des tâches incontournables car quotidiennes et parfois chronophages dans certains établissements. Si l'on étudie les textes officiels, la circulaire de missions de 2015 renforce pourtant le rôle politique du CPE (c'est le premier domaine de responsabilité évoqué⁷⁵). Le CPE est censé être un « *conseiller technique du chef d'établissement* » mais aussi « *conseiller de l'ensemble de la communauté éducative* » (Delahaye et al., 2016, p. 44). Il apporte son expertise dans le fonctionnement de l'EPLE : « *c'est un excellent analyseur de l'établissement, de ses enjeux, de son fonctionnement et de ses évolutions* » selon Bouvier (1997), notamment en vue d'impulser la politique éducative de l'établissement (c'est-à-dire le volet éducatif du projet d'établissement) et de la mettre en œuvre à travers différents projets, actions.

⁷² Ont été aussi interrogés 326 chefs d'établissement, 634 enseignants et des élèves sur la fonction de CPE.

⁷³ Par exemple, 17 activités différentes sont déclarées être effectuées « tous les jours sans exception » par une majorité de CE/CPE – cf. tableaux 37 (Gentil & Alluin, 1996, p. 46).

⁷⁴ Pour rappel, les deux autres domaines sont la collaboration avec les enseignants et l'animation socio-éducative (Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982)

⁷⁵ La circulaire de missions de 2015 définit trois domaines d'intervention : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire (circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015)

Au quotidien cependant, sa présence dans l'établissement qui le rend disponible aux demandes des élèves, des personnels, des parents, et ses missions de gardien de la paix scolaire en charge du respect des règles de vie et contribuant directement au climat scolaire de l'établissement, font que le CPE reste souvent un « *urgentiste* » (Monin, 2007). Ce rôle l'amène à être « *promoteur et garant de l'acceptabilité sociale* », un professionnel qui se doit d'éliminer « *tous les éléments contingents qui détériorent le cadre idéal de la relation pédagogique* » (Payet, 1997, p. 24). De fait, il peut être amené à intervenir dans des domaines très variés.

Comme nous avons pu le mettre en évidence grâce aux données de notre étude exploratoire, au collège, les CPE contactent les familles dans le cadre de la gestion des absences, pour des questions liées à la vie quotidienne au collège, quand un mal-être chez l'élève a été constaté mais aussi quand l'élève a posé des problèmes de comportement. Nous allons ici nous intéresser aux tâches qui sont liées à la discipline et au maintien de l'ordre dans l'établissement (4.2.1), une facette de leur activité qui reste controversée et au travail avec les familles (4.2.2). Précisons toutefois que ces deux domaines d'activité ne sont cependant pas de même niveau. En effet, le travail avec les familles, s'il peut représenter un champ d'activité à part entière (le CPE s'investit dans un projet pour renforcer, par exemple, la présence des parents dans l'établissement), est aussi un aspect transversal de l'activité lié au suivi de l'élève. Pour évoquer un état des connaissances sur ces sujets et par souci de clarté, nous les présenterons successivement même si les deux domaines peuvent s'articuler.

4.2.1 Garantir la paix scolaire : une part controversée du travail éducatif

Bien que le métier de CPE induise d'investir des champs d'action variés et malgré une nouvelle circulaire de missions encourageant une orientation plus politique de leur travail, les études disponibles sur le métier montrent que les attendus envers le CPE relèvent toujours du maintien de la paix scolaire et que la gestion des faits d'indiscipline leur échoie encore (Cadet et al., 2007b; Garcia, 2013a; Payet, 1997). Le CPE organise les dispositifs de surveillance et de contrôle des élèves. Il se voit attribuer le rôle de « *technicien de la loi* » (Rémy et al., 2010, p. 212) en charge de faire appliquer le règlement intérieur (RI) de l'établissement. Il est tourné vers la construction du rapport à la loi (Rémy et al., 2010, p. 216). Quand les élèves dérogent aux règles et en fonction de la gravité des actes que ces derniers commettent, le CPE est en première ligne afin de « *répondre* » aux actes commis par les élèves. S'il « *n'est donc pas le punisseur de la communauté [...], il doit faciliter et centraliser les procédures de la sanction*

[...] il doit prévoir un service de surveillance qui assurera le contrôle et l'exécution de la sanction» (Rémy et al., 2010, p. 214).

L'étude réalisée en 2006 par le département « Professions et Marché du Travail » du CEREQ (Cadet et al., 2007b) sur le métier de CPE a utilisé une approche en sociologie clinique en réunissant lors d'entretiens collectifs une vingtaine de CPE, qui ont été associés à la construction des savoirs sur leur métier. Ces résultats mettent en avant différentes facettes de leur professionnalité mais nous rappellent que « *les CPE consacrent du temps à la gestion des conflits et des incivilités* » (op. cit. p. 18). Cette part du travail varie en fonction des établissements et de leur organisation, des CPE, mais elle est toujours bien réelle dans les établissements. Elle s'inscrit dans des pratiques plus larges de suivi et d'accompagnement des élèves, induit parfois un travail en équipe mais comporte toujours un aspect coercitif qui reste perçu négativement par des personnels qui mettent en avant le côté éducatif de leur fonction et rejettent l'héritage des surveillants généraux. L'enquête réalisée auprès de 500 CPE en 2010 (DEPP, 2013, p. 35) indique qu'ils « *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* ».

Nous allons voir dans un premier temps que les exclusions de cours sont emblématiques de tensions présentes dans l'exercice de ce rôle de gardien de la paix scolaire et révèlent des problèmes de répartition du travail éducatif entre CPE et enseignants (4.2.1.1), dans un second temps nous verrons que la médiation apparaît comme plus valorisante même si elle reste complexe à pratiquer notamment avec les enseignants (4.2.1.2) et dans un troisième temps, nous questionnerons la place de la discipline dans le travail éducatif des CPE (4.2.1.3).

4.2.1.1 *L'exclusion de cours, emblème d'une répartition mal vécue du travail éducatif*

L'exclusion de cours peut provoquer de fortes crispations chez les CPE car elle est emblématique d'une gestion disciplinaire qui échoie aux CPE alors que les faits déclencheurs trouvent leur origine dans la classe placée sous la responsabilité de l'enseignant. En effet, l'exclusion de cours illustre la tendance à renvoyer la gestion des désordres scolaires en dehors de la classe. La recherche de Grimault-Leprince (2014) montre que la coopération entre enseignants et CPE est rare et souvent problématique dans le cas de gestion des désordres en classe. En effet, les enseignants ont tendance à externaliser la prise en charge de la sanction qu'ils ont décidée : c'est le cas du mot dans le carnet où les professeurs attendent implicitement des parents une intervention de leur part. Lorsque les mots s'accumulent, il peut aussi y avoir des attentes implicites de la part des enseignants de prise de sanctions par les CPE. Dans le cas

des exclusions de cours, il n'y a pas forcément de travail coopératif entre enseignant et CPE (communication, reprise collective de l'incident avec l'élève pour régler le conflit par exemple) notamment par faute de temps. Le renvoi des élèves, parfois sans information, vers le CPE est alors juste assimilé à un « *transfert temporaire de responsabilité* ». Dans la mesure où les CPE refusent qu'on leur assigne un rôle répressif qui leur donne le sentiment de faire le « sale boulot », cela peut être source de conflits avec les enseignants (Grimault-Leprince, 2014). Les CPE peuvent cependant aussi être perçus comme « *une force d'appui* » (Kherroubi, 2003, p. 331) qui structure, de l'extérieur de la classe, l'autorité pédagogique des enseignants.

Dans l'analyse de l'activité des CPE réalisée avec un petit groupe de professionnels par l'équipe du CNAM (Bader et al., 2008), la question de la gestion des exclusions de cours est largement évoquée. Cette étude impliquant sept CPE dans une démarche en clinique de l'activité présente l'intérêt de faire émerger les dilemmes auxquels ils sont confrontés dans ce type de situations. Lorsqu'un élève est exclu, le CPE doit se positionner à différents niveaux : il traite l'exclusion de cours de manière différente en fonction des informations données, ou non, par l'enseignant, en fonction de l'état de l'élève, s'il est nécessaire de le recevoir, s'il lui a été donné un travail à effectuer (Bader et al., 2008, p. 65). L'analyse de l'activité autour de la gestion des exclusions de cours fait surgir différents dilemmes pour les professionnels qui traduisent, notamment, la nature de la relation de coopération avec les enseignants. Les CPE sont confrontés au choix de donner ou non du travail à l'élève quand il est exclu et alors même que les enseignants n'ont pas fourni de travail. Cette situation peut provoquer de l'agacement mais elle peut être aussi une occasion de délimiter son champ d'action et de définir les tâches de chacun. Est pointée la tension entre refuser des tâches qui ne sont pas les leurs et les accepter pour donner de la cohérence et du sens à cette action d'exclusion. Un autre dilemme, sujet de débat entre les CPE, concerne le fait de faire remonter ou non l'élève en cours quand l'exclusion semble injustifiée ou qu'elle ne suit pas la procédure définie. Sa gestion reste cependant symptomatique des relations entre CPE et enseignants et de la vision qu'ils ont de leur rôle respectif dans la gestion des désordres scolaires.

Dans ce champ, pratiquer la médiation pour résoudre des conflits est perçue comme une activité plus valorisée et valorisante pour les CPE.

4.2.1.2 Pratiquer la médiation

Dans sa synthèse, Condette (2013) évoque le rôle de médiateur et de conciliateur du CPE entre les différents membres de la communauté éducative. Elle évoque l'étude de 1996 (Gentil & Alluin, 1996) qui présente le rôle attendu du CPE comme celui d'un « *intermédiaire résolument positif* ». En effet, l'étude met au jour que les CPE se considèrent comme des médiateurs à l'intérieur de l'établissement. Condette (2013) s'appuie sur les propos de Broch (2004) qui présente le CPE comme celui qui analyse, pose un diagnostic, propose des pistes de résolutions en recherchant les points de conciliation entre les différentes parties. Elle évoque la position d'intermédiaire du CPE, de « *go-between* » (Dutercq, 2001b) vers lequel convergent doléances, conflits, difficultés rencontrées ... Nous allons détailler ici cette activité du fait de la proximité avec notre sujet d'étude.

Le récent référentiel de compétences de 2013 indique que les enseignants et les personnels d'éducation doivent savoir « *pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation* »⁷⁶ et que les CPE doivent « *prévenir, gérer et dépasser les conflits en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative* »⁷⁷ mais aussi « *Savoir mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation* »⁷⁸. La circulaire de missions de 2015 indique que « *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* ».

Le CPE peut, par exemple, recourir à la médiation quand des parents contestent les sanctions. Celles-ci peuvent être, en effet, différemment perçues : « *Si les enseignants jugent les sanctions complaisantes, les parents, pour leur part, les trouvent trop sévères* » (Rémy et al., 2010, p. 216). Nous verrons dans notre étude comment les CPE agissent dans ce type de situations où l'appréciation sur les sanctions divergent.

Grimault-Leprince (2014) soutient cependant, de son côté, que les CPE ne sont pas des médiateurs car ils ne sont pas dans une position de neutralité vis-à-vis des protagonistes auprès desquels ils interviennent ; ils peuvent cependant pratiquer une médiation entre adultes, entre enseignants et élève(s) par exemple ou entre élèves. Qu'en est-il de leur activité réelle de médiation ?

⁷⁶ cf. compétence commune, 11

⁷⁷ cf. compétence spécifique, C2 sur le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement

⁷⁸ cf. compétence spécifique, C2 sur le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement

Les CPE se trouvent dans une position délicate vis-à-vis des enseignants : de statut voisin, ils ne doivent pas paraître trop proches de la direction pour garder une capacité à agir grâce à leur relation de proximité avec les professeurs (Cadet et al., 2007b, p. 30). Parfois, ils interviennent en urgence pour la sécurité des biens ou des personnes. À l'exception de ces situations de crise, il s'agit souvent pour le CPE d'avoir une écoute bienveillante des différentes parties en présence afin de leur permettre de « *s'accommoder au mieux* » à la situation (Cadet et al., 2007b, p. 31). Dans une démarche de médiation lors de conflits entre enseignants et élèves, le CPE est souvent pris dans « *un conflit de loyauté entre les élèves, auprès de qui il est garant du respect des règles, et les enseignants, qui comptent sur le soutien de leur collègue* » (Grimault-Leprince, 2014, p. 63). Si l'attitude de l'enseignant est contestable, le CPE doit alors choisir entre soutenir son collègue (ou ne pas le contredire) devant l'élève pour maintenir une cohésion apparente des adultes de l'établissement ou risquer d'affaiblir l'autorité de son collègue s'il rappelle le droit (Grimault-Leprince, 2014). Les enseignants ont tendance à attendre un « *renforcement de leur point de vue* » et à être en demande de sanctions que les CPE peuvent trouver inadaptées. Centrés sur l'incident déclencheur du conflit, les enseignants ont des difficultés à prendre en compte l'élève dans sa globalité et à envisager par exemple les difficultés auxquelles il peut être confronté. Par ailleurs, la médiation, par essence, vise la prise en compte des points de vue des protagonistes impliqués qu'ils expriment par le langage ; les élèves, maîtrisant moins bien la langue que les adultes, peuvent-ils librement consentir à cet échange asymétrique ? Grimault-Leprince (2014, p. 63) souligne le risque d'être dans « *l'illusion d'avoir accompli un acte éducatif* » quand cette soi-disant médiation consiste en la « *sollicitation d'une reconnaissance par l'élève du bien-fondé des arguments de l'enseignant, soutenus par le CPE* ». Les constats de Grimault-Leprince (2014) basés sur 3 enquêtes⁷⁹ sur la sanction au collège montrent la prégnance de l'arbitraire avec des sanctions abusives de par leur nombre, leur nature et la persistance de l'humiliation des élèves. Elle signale aussi une gestion des sanctions où la parole de l'élève est peu prise en compte.

Pratiquer la médiation entre élèves semble plus aisé : les protagonistes du conflit étant, eux, sur un pied d'égalité. Mathoul (2012), dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences du langage sur les émotions au collège, a enregistré des interactions entre une CPE et des élèves lors de résolutions de conflits entre collégiens (Mathoul, 2012). Elle indique que le CPE n'est pas, initialement, un professionnel de la médiation et que cette pratique relève d'un choix du

⁷⁹ Une enquête qualitative par entretien auprès d'enseignants de collège, deux quantitatives (une par questionnaire auprès de collégiens et une recension d'exclusions de cours par des CPE)

professionnel⁸⁰. Dans les faits, elle a constaté que les CPE se posent souvent en tiers médiateur lors de conflits entre élèves ; leurs objectifs étant à la fois tournés vers les élèves, leur socialisation, leur développement mais aussi vers le maintien d'un ordre social dans l'établissement. Dans les interactions avec les parents, on retrouve des similitudes dans la manière d'agir des CPE avec les élèves. Dans la recherche de Mathoul, l'entretien semi-directif mené par la CPE face à deux élèves en conflit vise la compréhension des faits et leur élucidation en facilitant l'expression des élèves, la recherche de solutions pour retrouver une relation apaisée. Il s'agit aussi de dédramatiser les événements ayant provoqué le conflit. Lors d'une intervention d'un tiers lors d'une résolution de conflit, Plantin (1995, p. 111 cité par Mathoul, 2012) parle d'une technique de changement de cadre participatif : « *On va publier le conflit qu'on ne peut résoudre, ouvrir le dialogue privé à des discours tiers qui vont le travailler et le faire évoluer* ». Cet échange peut éviter des sanctions ou des punitions mais la CPE peut couper court à la discussion et prendre le rôle de « juge », plutôt que de médiateur, qui punira les élèves considérés comme fautifs (Mathoul, 2012, p. 4). Ce contexte, dont les élèves ont conscience, va obligatoirement influencer le cadre de ces échanges spécifiques. Il s'agit d'une interaction officielle où la parole est contrainte pour les élèves. En effet, ils doivent s'expliquer devant une personne porteuse de l'autorité au collège. Cependant, la confidentialité peut aussi permettre une parole libre car les échanges se déroulent dans un bureau fermé, soustrait au regard d'autrui (Mathoul, 2012, p. 75). Mathoul s'intéresse notamment aux récits que font les élèves des faits qu'ils ont vécus, elle évoque le fait qu'ils adaptent leur langage en fonction de la personne à laquelle ils s'adressent. Elle souligne que leurs émotions sont déclenchées principalement par la violence verbale ou physique subie et que dans les interactions, les pleurs sont des éléments qui vont organiser et structurer l'échange. La CPE peut, quant à elle, souvent en début d'interaction, nommer les émotions des élèves en commençant souvent par celles de la victime. Pour apaiser les moments de tensions, de mal-être (qu'elle nomme des « émotions négatives ») lors de l'échange, elle aura aussi recours aux rires ou à l'amusement, pour « *faire des « pauses » émotionnelles* » et faciliter la mise en mots des élèves (Mathoul, 2012, p. 268).

D'autres CPE ont recours à l'écrit pour permettre aux élèves de mettre à distance les faits et les émotions lors d'un conflit. En effet, après une bagarre ou une forte dispute, ils demandent aux élèves d'écrire ce qui s'est passé et s'appuient sur ces écrits pour reformuler, préciser des faits, ramener le calme et dédramatiser (Cadet et al., 2007b, p. 50).

⁸⁰ Son étude a été menée avant le nouveau référentiel (2013) et la nouvelle circulaire (2015) qui évoquent la médiation.

Les CPE mobilisent des savoirs-en-acte pour réaliser ces activités de médiation afin d'apaiser des conflits. Face à des élèves, ils développent, en effet, différentes « *stratégies langagières et scéniques* » (Cadet et al., 2007b, p. 32) pour les convaincre. Ces savoirs pragmatiques représentent un pan de leur professionnalité (Cadet et al., 2007b, p. 30). Nous étudierons plus spécifiquement ceux qu'ils développent dans leurs interactions avec les parents mais ces savoirs sont proches de ceux mobilisés dans les moments de médiation. Pratiquer une médiation reste cependant plus aisée quand elle concerne des élèves que lorsqu'elle implique des adultes. Cette part de leur travail est vécue comme valorisante contrairement à la gestion des punitions qui les renvoient à l'image négative des surveillants généraux. Que sait-on de la place de la discipline, au sens du respect des règles de conduite, dans la conception de leur activité ?

4.2.1.3 *Le respect des règles de conduite : un levier du travail éducatif ? L'occasion d'une reconnaissance ?*

La question du respect des règles de conduite et particulièrement l'usage des sanctions dans l'établissement est un marqueur des valeurs des CPE (Cadet et al., 2007b, p. 27). Ils déplorent et dénoncent différents abus dont ils peuvent être spectateurs dans un établissement : un système basé sur la peur, un positionnement partial, autoritaire, mais aussi dans le cas où les punitions ou sanctions visent plus la soumission que la construction du sujet. Ils prônent des sanctions réparatrices, une hiérarchie des fautes et des réponses proportionnelles ; les punitions doivent s'accompagner d'un suivi, d'un dialogue avec l'élève et leur impact doit être mesuré. Cette part de l'activité des CPE n'est cependant pas exempte de divers dilemmes éthiques dans le domaine du respect du règlement de l'établissement. C'est le cas lorsqu'ils usent de leur position de pouvoir ou pratiquent le chantage pour arriver à leurs fins. La question des exclusions d'établissement, a fortiori quand elles sont définitives, décidées lors des conseils de discipline, est représentative des tensions et de l'ambivalence de leur position (Cadet et al., 2007, p. 32-35). Renvoyer un élève qui a commis des actes graves paraît parfois nécessaire pour préserver la paix scolaire alors que cette exclusion représente de forts risques de déscolarisation pour l'élève (Glasman & Oeuvarard, 2011) et marque souvent l'impuissance de l'institution scolaire.

La punition peut aussi être une occasion de travailler avec l'élève, de lui faire prendre conscience de son attitude mais aussi d'aborder la question de son projet, de ses aspirations. « *Les conduites non conformes [...] leur permettent d'engager le dialogue avec les élèves*

fautifs, [...] il s'agit moins là de maintenir la discipline que de contenir les difficultés éprouvées par les élèves en leur apportant, par leur aptitude à la compréhension et à l'écoute, une aide personnalisée à un moment difficile » (Kherroubi, 2003, p. 332). Le domaine de la discipline peut ainsi leur être reconnu comme « *un champ de compétences et de savoir-faire légitime* » qui peut être valorisé (*op.cit.* p. 332) et donner le sentiment « *d'avoir une responsabilité propre dans un champ d'intervention essentiel* » (Kherroubi & Van Zanten, 2000, p. 74).

La discipline peut aussi être l'occasion de développer un travail plus collectif. L'étude de Cadet et al (2007, p. 23) met en avant « *le rôle d'impulsion des CPE pour une prise en charge plus collective des fonctions de vigilance, de surveillance et de contrôle* ». En effet, avec le soutien de la hiérarchie et dans un climat de confiance entre protagonistes, des coopérations peuvent se mettre en place pour la gestion de conflits. La concertation permet par exemple de faciliter le suivi des élèves ou encore d'adapter des propositions d'action.

Le métier de CPE, symbole de la division du travail éducatif dans les établissements du second degré, est encore fortement orienté vers le maintien de la paix scolaire. Certaines tâches comme la gestion des exclusions de cours ou les tentatives de résolution de conflits mettent au jour les différends avec les enseignants. D'autres tâches comme la médiation entre élèves les ramènent à un rôle vécu comme plus positif. Dans ces situations, les CPE développent des compétences qui ne sont pas perceptibles si elles ne sont pas analysées précisément. Au sein de ce domaine lié au travail avec les familles, nous tenterons de les élucider.

4.2.2 Travailler avec les familles

Le suivi de l'élève est l'un des 3 domaines des missions des CPE défini par la circulaire de 2015. Les CPE doivent « *assurer le suivi pédagogique et éducatif individuel et collectif de élèves* » et travailler pour cela en collaboration étroite avec les personnels de l'établissement mais aussi avec les parents. Comme nous l'avons vu précédemment, le rapport avec les familles a toujours fait partie du travail prescrit aux CPE mais il devient beaucoup plus explicite dans la dernière circulaire de missions (2015) et pourrait être un élément nouveau de leur professionnalité (Pfander-Mény, 2007).

À notre connaissance, aucune recherche n'a été, jusqu'ici, menée spécifiquement sur l'activité des CPE dans leurs relations aux familles. Quelques études ou écrits y font cependant succinctement référence. Nous allons les présenter ici puis nous évoquerons la question de

l'entretien car c'est en entretien que peut se concrétiser le travail des CPE avec les familles, objet de notre étude.

4.2.2.1 *Que sait-on de la relation des CPE aux parents ?*

Dans son étude datant de 1992 (Caré, 1994), l'auteur évoque peu le rapport des CPE aux parents. Il y fait état des modes de communication de l'établissement vers les familles. Il évoque le recours des CPE de plus en plus fréquent au téléphone pour prévenir les familles lorsque les absences sont répétées, pour une disparition ponctuelle dans la journée ou lorsque la situation de l'élève est inquiétante. Il souligne les avantages de telles pratiques : le fait d'associer la famille pour comprendre les causes de l'attitude de l'élève mais aussi d'habituer la famille dans un mouvement de réciprocité à prévenir l'établissement en cas d'absences. En cas de sanction par exemple, on apprend que 20 % des CPE interrogés utilisent le téléphone pour « *les cas graves ou les récidives* » dans le but de mettre en route « *un processus d'éducation partagée* ». Dans les deux types de situation, Caré utilise le terme d'« alerte », ce qui nous indique que contrairement à ce qui est prescrit aujourd'hui, le contact avec les familles est déclenché par une situation jugée grave.

L'étude de 1995 de la DEP (Gentil & Alluin, 1996, p. 56-59) fait état d'un regard sévère des CPE sur les familles. 42.5 % d'entre eux estiment qu'il y a une augmentation de la démission parentale (cette opinion se retrouve particulièrement en zone sensible et accueillant une population défavorisée). Seuls 8.5 % de CPE estiment que les familles sont très attentives au travail et au comportement de leur enfant. Ils rejettent cependant à 34.5 % la posture de consommateurs des parents (seuls 18 % des CPE agrèent cette proposition). Ils déclarent être majoritairement en contact avec des familles « à problèmes » (terminologie retenue dans l'étude) pour 84 % d'entre eux et seule une minorité de CPE (12 %) a mis en place une action systématique avec les parents. Lorsqu'ont été questionnés les modes de communication avec les parents, les CPE déclarent utiliser majoritairement les courriers pour des questions d'absences (82 %), même si lorsqu'ils appellent, c'est à 65.5 % pour des absences (et à 29 % pour le comportement) ; les contacts directs sont privilégiés à 57 % pour des questions de comportements mais un CPE sur deux utilise aussi le carnet pour des remarques liées à l'attitude de l'élève.

Rémy (*Conseiller principal d'éducation, C.P.E., 2007*) témoigne de pratiques professionnelles contribuant à la relation aux familles. Les relations peuvent débiter dès l'inscription des élèves. Rémy (2007) souligne que cette phase d'accueil facilite les relations

dans le courant de l'année. Il indique que dans le cadre du suivi de l'élève tout au long de sa scolarité, le CPE sera un interlocuteur rassurant pour les parents, notamment pour les classes de transition (à l'entrée au collège ou lors de l'entrée au lycée) ou s'il fréquente l'internat mais aussi si un parcours chaotique l'oblige à envisager des réorientations. Selon Rémy (2007) le CPE, « *témoin actif de l'histoire de chacun* », pourra lorsque des problèmes se présentent pour l'élève, collaborer avec la famille et les autres professionnels pour la recherche de solutions. Sa place de « *généraliste dans l'Institution* », présent pour des temps de vie scolaire, des rencontres formelles et informelles, le place dans une position stratégique pour du conseil, de la médiation. L'auteur indique aussi que son rôle est proche de celui d'un travailleur social et l'amène à être confronté à des situations familiales conflictuelles qui ont des répercussions au sein de l'école (Rémy, 2007).

Dans son article de 2007, Monin évoque le rôle d'« *interventionniste dans des espaces extra-scolaires auprès des familles* » du CPE, ce qui soulève la question des frontières et de la distance entre sphère scolaire et sphère familiale ; elle souligne l'implication des CPE dans le suivi d'élèves dans des situations sociales particulièrement difficiles.

Favreau (2016) parle du CPE comme d'un « interlocuteur privilégié » des parents qui, eux, apparaissent tantôt comme des « alliés » et tantôt comme des « adversaires ». Il doit composer avec des attentes différenciées de « *parents démobilisés ou surinvestis dans la scolarité de leur enfant* ». Quand, dans une relation de confiance, certains parents de milieux défavorisés bénéficieraient de conseils, notamment en matière d'orientation, d'autres parents seraient en capacité de s'associer aux prises de décisions de l'EPLE au sein de ses instances mais aussi d'émettre un jugement sur les décisions des professionnels et de les renvoyer devant « *leur obligation à devoir faire réussir leur enfant* » ou devant « *leur incompétence à régler les différentes problématiques* » (*op. cit.* p. 25).

Il y a donc peu (voire pas) de travaux sur l'activité spécifique des CPE dans leurs relations aux familles. Comme nous l'avons vu, interrogés dans les années 1990 sur leur vision des parents, les CPE semblent, comme les enseignants, porter sur eux un regard déficitaire (Gentil & Alluin, 1996). Les écrits récents les présentent cependant comme des interlocuteurs pour les familles, notamment dans des situations difficiles. À l'heure du rapprochement entre l'école et les parents, notre recherche a pour visée de permettre d'apporter des éléments sur leur travail réel avec les représentants légaux de l'élève.

4.2.2.2 L'entretien

Dans le domaine du suivi des élèves, la pratique de l'entretien est courante pour les CPE. Elle est considérée comme un pilier de la profession et un élément central du métier de CPE (Cadet et al., 2007b). Contrairement aux textes régissant la fonction précédemment (1982, 1989) qui ne les mentionnait pas, la circulaire de mission de 2015 fait référence à des situations d'entretien avec des élèves ou avec des parents :

Extraits de la circulaire de 2015 :

« 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 »

« 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. »

Le référentiel de compétences de 2013 évoque explicitement le fait de « *savoir mener un entretien* » dans les compétences communes aux enseignants et aux CPE comme dans les compétences spécifiques aux CPE dans le cadre du suivi individuel des élèves et de la médiation.

Cette pratique renvoie cependant à une partie de l'activité des CPE qui peut être déconsidérée car souvent invisible aux yeux des autres acteurs. En effet, cette activité basée sur la parole, qui se déroule dans un bureau clos à l'abri des regards, peut apparaître comme peu efficace pour répondre aux problématiques rencontrées dans un établissement. Pratiquer des entretiens avec des élèves peut générer des divergences avec le chef d'établissement qui peut attendre des réactions du CPE manifestement tangibles : une présence visible sur le terrain, des punitions par exemple, plutôt qu'un dialogue avec eux en entretien ; « *le visible seulement fait figure de concret* » (Cadet et al., 2007b, p. 46).

L'étude du CEREQ (2007) comme celle du CNAM (2008) révèlent que les CPE ont l'habitude de conduire des entretiens et mobilisent différentes techniques. Les entretiens qui sont évoqués dans ces études concernent les élèves et non pas les parents mais on y fait état de données intéressantes pour notre recherche.

Les analyses montrent, en effet, l'attention des CPE au cadre spatial et temporel, les phases de préparation (en amont), de déroulement (pendant) et de transmission des informations (en aval), la place du silence dans l'entretien, les gestes d'accueil, la façon de repérer quand l'entretien arrive à sa fin. Différents types d'entretiens sont aussi évoqués (Cadet et al., 2007b).

Ils diffèrent en fonction de l'initiateur (l'élève, l'enseignant, le CPE), de l'objectif : donner du sens à une sanction, éviter une punition, donner un cadre pour libérer la parole, remotiver l'élève scolairement ou l'aider dans son projet d'orientation. Mener un entretien est cependant une activité difficile. Il sera parfois possible pour certains CPE de s'appuyer avec habileté sur des informations de sources diverses afin de les mobiliser dans l'entretien avec l'élève pour donner une cohérence au discours, pour « tisser le fil d'une histoire » (Bader et al., 2008, p. 89). L'entretien peut aussi être une activité empêchée pour des raisons diverses : les conditions matérielles de sa réalisation peuvent, par exemple, être difficiles (présence d'un assistant d'éducation (AED) dans le bureau, interruptions, manque de calme). De plus, les résultats d'un entretien ne sont pas garantis et l'outil, nous dit-on, ne doit pas être surestimé : l'élève va-t-il aller mieux, reconnaître ses torts, mieux comprendre une situation, être en capacité d'exprimer son mal-être ... ? L'entretien peut donc aussi générer un sentiment d'impuissance ou d'échec chez le professionnel (Cadet et al., 2007b, p. 51).

Ces différents éléments à propos de l'entretien résonnent vivement avec notre objet d'étude. En effet, comme nous l'évoquerons plus loin (chapitre 7), dans la phase exploratoire, les CPE décrivent les « techniques » qu'ils mobilisent lors des entretiens qu'ils mènent avec les parents.

Nous avons abordé ici les missions qui relèvent du maintien de la paix scolaire ainsi que du travail avec les familles. Comme nous l'avons évoqué, ces pans de l'activité ne se situent pas au même niveau dans la hiérarchie des tâches à prendre en charge. Différents facteurs sont susceptibles d'orienter l'activité des CPE et vont de fait, les obliger à hiérarchiser certains aspects de leur travail. Nous allons voir, à présent, quelques facteurs explicatifs de l'investissement différent des CPE dans leurs différentes missions.

4.3 CE QUI ORIENTE LEUR ACTIVITE

Selon différentes études sur le métier (Bader et al., 2008; Cadet et al., 2007b) et ainsi qu'au sein d'une littérature professionnelle sur les CPE (Sérazin et al., 2010), le métier n'est pas exercé de la même manière selon qu'on travaille seul en collège, à plusieurs en lycée, en lycée professionnel, en zone « difficile » par exemple. Nous allons envisager ici d'une part quels sont les facteurs contextuels qui peuvent influencer l'activité des CPE (4.3.1) et d'autre part en quoi la conception qu'ils ont de leur rôle (4.2.2) pèse dans la réalisation des différentes missions qui lui sont confiées.

4.3.1 Le contexte d'exercice

Le contexte d'exercice du CPE influence fortement son activité. Nous entendons ici contexte au sens large c'est-à-dire qu'il inclut à la fois l'établissement, son environnement géographique, social, économique, son histoire, son image, les particularités de son public, de ses personnels, la politique spécifique qui y est menée mais aussi la relation aux différents acteurs et notamment au chef d'établissement que nous envisageons ici comme faisant partie du contexte d'exercice du métier dans la mesure où le type de pilotage influence fortement le fonctionnement d'un EPLE (établissement public local d'établissement). Nous allons ici envisager l'impact du type d'établissement et du chef d'établissement sur l'activité des CPE.

4.3.1.1 *Le type d'établissement*

Dans sa recherche en psychologie sociale, Favreau (2016, p. 328) indique n'avoir repéré qu'un impact très relatif de l'effet établissement sur les représentations professionnelles⁸¹ des CPE sur leur pratique. L'auteure évoque cependant le fait que l'attitude négative de certains CPE face à leur métier et vis-à-vis d'eux-mêmes, peut être corrélée avec l'exercice en collège. D'autres auteurs pointent, quant à eux, une influence du contexte d'exercice sur les pratiques des CPE (Condette, 2014, Cadet et al., 2007a, Bardy et Viguié, 1999 cités par Favreau, 2016, p. 328).

Dans l'étude du CEREQ (Cadet et al., 2007b), différentes distinctions entre établissements, susceptibles d'influer sur l'activité des CPE, sont évoquées par ces derniers. En effet, contrairement au travail en lycée, le CPE de collège œuvre souvent seul alors qu'il est courant que plusieurs CPE travaillent ensemble en lycée. En collège, il semble que les missions soient moins bien identifiées et que les CPE pallient régulièrement aux manques de certains personnels (infirmière, assistante sociale, principal adjoint...). Les CPE évoquent les capacités d'anticipation, de réactivité qu'ils développent en collège. Ils y sont d'ailleurs très visibles, « pistés » constamment quand il est plus facile de « se cacher » en lycée. Quand l'établissement est classé en éducation prioritaire ou en zone sensible, les CPE font état d'une plus grande collégialité, d'une union de tous les acteurs, pour faire face aux difficultés du quotidien. La taille de l'établissement, tant au niveau de sa superficie que de ses effectifs, semble aussi peser sur l'activité. Enfin, la « culture » de la performance de l'établissement va avoir des

⁸¹ Elle indique (Favreau, 2016, p 340) que les « représentations sociales (ici professionnelles) sont des prises de position symboliques (Doise, 1989) et des marqueurs identitaires »

conséquences sur le travail du CPE : son action auprès de l'élève pourrait s'y réduire à l'aider à obtenir les résultats scolaires les plus élevés (implication dans la surveillance des devoirs ou études) au détriment d'un travail éducatif visant l'épanouissement ou la formation citoyenne de l'élève par exemple.

Les travaux de Barthélémy (2004) suggèrent que les pratiques des CPE dépendent de trois types de facteurs liés à l'établissement : d'une part elles s'adapteraient au public accueilli (par exemple l'origine sociale des élèves influencerait sur leurs besoins d'avoir recours au CPE, sur leurs attentes en terme d'activités culturelles dans l'EPLE...), d'autre part à l'image que veut se donner l'établissement (le CPE étant un « maillon obligé » dans une culture de la communication au sein du « marché » des établissements), de la concurrence avec le privé (Politanski & Tribby, 2007) et enfin à la politique menée par le chef d'établissement.

Si l'histoire de l'établissement est aussi prégnante, l'effet établissement est aussi fortement dépendant de son pilotage par le personnel de direction⁸².

4.3.1.2 *Le chef d'établissement*

La relation entre un conseiller principal d'éducation (CPE) et le chef d'établissement est importante pour son activité effective. Le CPE exerce ses fonctions sous la responsabilité du chef d'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* » (Circulaire de missions de 2015). Le chef d'établissement est aussi celui qui évalue son travail. La vision qu'il a de la fonction de CPE va peser sur la « *manière d'habiter son métier* » : il a un fort « *potentiel d'influence* » visible notamment lors des changements de direction (Cadet et al., 2007b, p. 52). L'étude du CEREQ (2007) envisage cette relation au chef d'établissement comme une activité en soi pour les CPE et met au jour trois orientations : la clarification et la délimitation de leur rôle, la construction d'une relation coopérative ou l'adoption d'une attitude de résistance ou de lutte au quotidien (Cadet et al., 2007b, p. 53). En effet, les CPE font état d'une méconnaissance chez de nombreux chefs d'établissement de leur fonction qui entraînerait « *des représentations et des attentes réductrices* ». C'est ainsi que les CPE, surtout les plus expérimentés ayant une ancienneté dans leur établissement, vont être dans une démarche de clarification de leurs rôles

⁸² « Avec la taille de l'établissement, son type (collège ou lycée) et son environnement (ZEP ou hors ZEP), le chef d'établissement s'impose à ce titre comme l'un des principaux facteurs explicatifs de l'« effet-établissement » qui joue sur les conditions d'exercice des différents métiers. Pour donner une certaine ampleur à son action éducative, le CPE ne peut donc ignorer son chef d'établissement. » (Cadet et al., 2007b, p. 52)

et missions auprès de leur chef d'établissement. Cet effort de lisibilité peut passer par l'écrit. Des coopérations se mettent en place avec certains chefs d'établissement avec lesquels ils partagent une vision de leur travail éducatif : une relation de confiance s'instaure, les CPE informent, conseillent la direction, un dialogue permet de prendre des décisions concertées. Cette coopération est nécessaire pour mener à bien les actions éducatives en établissement ; les CPE comme les Personnels de Direction en éprouvent le besoin. L'étude du CEREQ (2007) souligne cependant que cette « *coopération dépend fortement du degré de légitimité et de professionnalisme atteint par le CPE* » (Cadet et al., 2007b, p. 58) et que les conflits peuvent être fréquents quand les chefs d'établissement méconnaissent leurs rôles. Lorsqu'ils demandent aux CPE d'être sur le terrain plutôt qu'en entretien par exemple, d'être dans le « flicage » ou, dans une logique de nouveau management public (ils sont, par exemple, tenus responsables des taux d'absentéisme ou d'actes violents), les CPE sont amenés à résister, voire à publiquement s'opposer à ces injonctions. Cette opposition peut les amener à incarner un contre-pouvoir dans des instances comme le conseil d'administration. Les CPE engagés dans la démarche clinique précédemment évoquée (Cadet et al., 2007b) font état de nombreuses situations de pressions exercées par le chef d'établissement, pour leur assigner un rôle répressif ou pour les assimiler à l'équipe de direction et leur déléguer des tâches administratives qui ne relèvent pas de leurs missions. C'est pourquoi se positionner vis-à-vis de son chef d'établissement, négocier sa place et son rôle est envisagé comme une activité à part entière par Cadet, Causse et Roche (2007).

Dans le chapitre 1, nous avons évoqué la notion de tâche prescrite (1.3.2) éclairée par les instructions officielles et qui renseigne aussi sur l'activité. Le travail des CPE peut être aussi envisagé en mobilisant la notion de « tâche attendue » qui caractérise notamment ce sur quoi les professionnels peuvent être évalués (Leplat, 1997; Rogalski, 2003). Les tâches qu'on attend des CPE peuvent être appréhendées notamment en questionnant les chefs d'établissement⁸³. Les attentes des chefs d'établissement envers les CPE ont été étudiées notamment par Barthélémy (2005) qui confirme les études précédentes : les personnels de direction attendent d'abord un investissement des CPE pour le bon fonctionnement de l'établissement en « assurant une présence physique » et « en faisant respecter le règlement intérieur » (Barthélémy, 2005, p. 210), ce qui confirme le rôle de maintien de l'ordre qu'on attend d'eux. Les attentes sur le plan de la violence ou de l'absentéisme vont varier en fonction du type d'établissement mais aussi de la zone géographique. Rappelons toutefois, comme le souligne Condette (2013) que le CPE a un rôle à jouer dans la politique de l'établissement et qu'il est considéré comme un « acteur-

⁸³ Nous verrons dans le chapitre 6 ce qu'attendent des CPE les chefs d'établissement que nous avons rencontrés, en matière de relation aux parents.

décideur » (Bouvier, 1997) et un « conseiller technique du chef d'établissement » (Delahaye et al., 2016). Il est donc aussi en mesure de peser sur l'orientation de son travail mais -comme nous l'avons vu- cette capacité dépendra souvent de son expérience, de son ancrage dans l'établissement, de la reconnaissance de sa légitimité.

La relation au chef d'établissement pèse donc fortement dans l'activité des CPE. Mais le métier qui restait peu délimité, en tous cas avant la dernière circulaire de missions de 2015, présente un risque d'éparpillement qui rend difficile la construction de son identité professionnelle au corps des CPE (Barthelemy, 2000; Caré, 1994; Sérazin et al., 2010). L'activité reste encore fortement orientée par le style propre de chaque professionnel (Barthélémy, 2004, 2005).

4.3.2 Des conceptions différentes de leur rôle

La fonction est considérée comme « polymorphe » (Condette, 2013 ; Lecanu, Sérazin, & Eschenlhor, 1991) du fait de la pluralité des missions qui incombe aux CPE. C'est aussi un métier qui s'ajuste aux réformes du système éducatif et à la politique de l'établissement (Condette, 2013). On observe par ailleurs une diversité de pratiques et un investissement différent dans le métier de CPE selon les individus.

D'après Barthélémy (2004), les CPE semblent privilégier « l'action », c'est-à-dire une adaptation aux besoins du terrain, ce qui rend difficile la définition de leur rôle. Certains, qui mettent en place des activités pour les élèves, parlent de « logistique et de gestion », d'autres évoquent « l'aide individuelle à apporter à l'élève en difficulté », d'autres encore, parlent de leur métier en termes « d'application de règles ». Si les pratiques restent diverses, le rôle de « relais entre les différents acteurs de l'établissement » (donc d'intermédiaire) apparaît comme un trait commun au métier (Barthélémy, 2004, p. 7).

L'étude de Favreau (2016), a, quant à elle, mis au jour que l'écoute et le conseil était les deux éléments centraux dans les représentations des CPE sur leur métier. Dans sa recherche, Favreau (2016, p. 329) repère aussi deux visions (humaniste d'un côté et organisationnelle de l'autre) en opposition chez les CPE dans les représentations qu'ils ont de l'idéal de leur métier : elle distingue d'une part « *un idéal tourné plus ou moins vers autrui* » (« vision humaniste ») et d'autre part « *un idéal plus ou moins aux prises avec les tâches administratives et disciplinaires* » (« vision organisationnelle »).

Si les CPE investissent tous les tâches relatives à l'organisation de la vie scolaire qui sont conçues comme prioritaires, ils peuvent mettre l'accent sur d'autres domaines d'activité en fonction de leurs intérêts (Barthélémy, 2005); leur posture est bien envisagée comme un élément important dans la définition du métier (Barthélémy, 2014, p. 73).

Regarder ce qui est singulier dans l'activité des CPE peut être envisagé en mobilisant le concept d'identité professionnelle. Robitaille (1999) nous indique que l'identité professionnelle a toujours un versant objectif, c'est-à-dire qu'elle renvoie à la conscience que les acteurs, exerçant un même emploi, entretiennent quant à la nature de l'activité dans laquelle cet emploi s'incarne, aux conditions de réalisation de l'activité, au type de relations qu'elle suppose avec les différents acteurs qui lui sont associés et au positionnement dans la société. Elle a aussi un versant subjectif, c'est-à-dire la façon dont cet emploi est vécu : il s'agit de la représentation que les acteurs exerçant le même emploi entretiennent au sujet de ce qu'ils sont et vivent ; elle découle de leur identité personnelle, de leurs expériences professionnelles et de ce que signifie pour eux l'exercice de leur emploi. En questionnant les possibles remaniements identitaires des CPE dans l'utilisation des outils numériques et des ENT, Pérez-Roux (2016) met au jour le rapport singulier que les CPE entretiennent avec leur fonction, une sorte de « multi déclinaison des rôles » qui va dépendre de leurs « parcours », de leurs « valeurs », de leurs « appartenances » ; ce rapport au métier est aussi lié « *aux compétences revendiquées et aux espaces potentiels de reconnaissance et de développement professionnel* » (Pérez-Roux, 2016, p. 129). Nous pouvons donc constater que les CPE développent des rapports différents et singuliers à leur métier. Nous développerons dans notre recherche cette question du positionnement des CPE dans leurs relations aux parents et mobiliserons la notion d'identité en acte, notion que nous évoquerons dans le chapitre 5.

Nous avons pu voir, dans cette partie, que différents facteurs influencent l'activité des CPE. Le contexte, au sens large, de l'établissement pèse en effet largement sur le métier exercé : le type d'établissement est prégnant. Notre étude porte sur le travail en collège. Nous avons pu voir que l'exercice des fonctions de CPE en collège est quasi systématiquement solitaire, qu'il semble nécessiter de grandes capacités d'adaptation car des tâches très diverses sont attribuées aux CPE. C'est aussi au collège que la régulation des comportements des élèves demande un investissement important. Les différentes relations du CPE aux acteurs de l'établissement vont aussi induire des orientations différenciées de son travail. Parmi ces relations, l'influence du chef d'établissement et sa conception du métier de CPE est prégnante. Par ailleurs, selon leur

conception du métier qui dépend de leur histoire, de leurs valeurs, de leurs possibilités de reconnaissance, de leurs intérêts, les CPE vont investir différemment leur activité.

4.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Au sein de ce chapitre qui vise à mettre en avant les connaissances sur le métier de CPE, nous avons pu d'abord, d'un point de vue historique, aborder la filiation de la fonction. De récentes recherches sur le métier de surveillant général ont permis de mieux objectiver cette fonction que la littérature a contribué à caricaturer. Nous avons aussi voulu montrer dans le métier de CPE, l'importance à la fois du contexte de travail dans lequel la position du chef d'établissement est primordiale mais aussi la façon singulière dont les professionnels investissent leur fonction.

Peu de recherches font mention du travail des CPE avec les parents ; leurs relations sont pourtant régulières, notamment lorsque l'élève déroge aux règles de l'établissement. Nous avons en effet abordé la centralité des tâches liées au maintien de la discipline dans l'activité des CPE, même si elles peuvent faire l'objet d'une part controversée de leur métier. Ces tâches, comme nous l'avons vu, résultent d'une division du travail éducatif présente dans les établissements du second degré même si cette dichotomie entre instruction et éducation s'amenuise⁸⁴. En effet, depuis les politiques de refondation de l'École (2013), la vie scolaire est aujourd'hui envisagée « *comme l'ensemble des dispositifs et des modalités qui organisent la vie des élèves dans l'établissement : elle ne se réduit pas au temps hors la classe* »⁸⁵ et elle est considérée comme un élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble où la formation du citoyen se construit partout dans l'établissement et par tous⁸⁶. Ces orientations invitent tous les acteurs scolaires à une vision plus globale de l'élève et à une participation de tous à la politique éducative de l'établissement. La mobilisation de la notion de « climat scolaire » va aujourd'hui aussi dans le sens d'une vision plus systémique du fonctionnement des établissements et d'une gestion plus collective des problématiques de discipline.

⁸⁴ Le référentiel de compétences de 2013 comprend plus de compétences communes aux enseignants et aux CPE que de compétences spécifiques à chacune des professions. Par ailleurs, la réforme du collège (2016) encourage la transdisciplinarité, notamment dans les Enseignements Pluridisciplinaires (EPI), auxquels les CPE peuvent être associés ; en effet leur investissement plus important dans le champ pédagogique peut faire bouger les frontières entre les différentes professions.

⁸⁵ Extraits du rapport pour l'enseignement d'une morale laïque (p 17) remis à Vincent Peillon le 22/04/2013 (Bergounioux et al., 2013, p. 17)

⁸⁶ L'extrait fait ici référence explicitement à la notion de « politique éducative » présentée dans le rapport Saget (2011).

Pour clore ce chapitre, nous souhaitons attirer l'attention sur la nature des sources sur ce métier. S'il existe une littérature institutionnelle et professionnelle s'intéressant aux CPE, les données issues de recherches empiriques sur leur métier sont rares. Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, les travaux existants montrent de forts contrastes entre la fonction prescrite et la pratique de terrain. Ils évoquent aussi des pratiques très diverses selon le contexte d'exercice ou selon les CPE. La majorité des recherches sur le travail des CPE dont nous avons parlé s'appuie sur le discours des professionnels (recueilli par entretien individuel ou collectif, questionnaire). Nous ambitionnons de produire de nouvelles connaissances sur le métier, notamment dans l'objectif de les mobiliser en formation. Pour cela, accéder à l'activité réelle de CPE (via le recueil d'entretiens qu'ils ont enregistrés) apparaît comme une voie originale et heuristique. Cet accès a été possible grâce à la collaboration de CPE, intéressés par l'analyse de leur activité. Nous expliciterons dans la suite de notre propos (chapitre 6), la démarche de recherche collaborative qui nous a permis d'accéder et d'analyser le travail réel des CPE dans leurs relations aux familles. Notre recherche s'inscrit dans une orientation de didactique professionnelle, cadre conceptuel que nous allons, à présent, présenter.

CHAPITRE 5 - CADRE CONCEPTUEL : UNE RECHERCHE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Comme il est indiqué dans la note de synthèse sur la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), ce champ théorique développé en France à partir des années 1980 a pour objectif d'analyser le travail en vue de la formation. Plus précisément, la didactique professionnelle se donne pour but d'étudier les processus à l'œuvre dans l'activité effective en situation réelle de travail et ce que la conception de formation peut apprendre de son analyse. Elle est née « *au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique* » (Pastré et al., 2006). Notre visée ici n'est pas de présenter ce champ théorique « hors sol » mais bien d'envisager les théories et concepts qui vont être des ressources pour comprendre l'activité des CPE. Cette présentation ne sera pas exhaustive et ne reprendra pas toutes les orientations internes à la didactique professionnelle. Les notions de « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, 2002a) ou de « modèle opératif et modèle cognitif » ne seront, par exemple, pas développées car elles ne sont pas adaptées à notre objet d'étude. Cela traduit d'ailleurs l'extension de ce champ théorique à différents secteurs qui est riche de différents courants. Nous nous concentrerons sur les orientations qui visent l'analyse de l'activité langagière, et particulièrement à partir de l'approche de Vinatier qui a développé ses travaux dans ce champ dans le contexte de l'enseignement (Vinatier, 2009, 2013) et qui a croisé le cadre de la didactique professionnelle avec la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005) pour analyser l'activité langagière.

En effet, comme l'indique Pastré (2011, p. 202-209) à propos de l'enseignement, l'activité langagière a certaines spécificités qui nécessitent le recours à un cadre d'analyse adapté. L'activité communicationnelle des CPE avec les parents à laquelle nous nous intéressons, comme l'enseignement, a des caractéristiques qui diffèrent d'autres activités techniques porteuses d'une certaine structuration avant même toute intervention humaine. Tout d'abord, l'essentiel de l'action est d'ordre langagier et se réalise par le truchement des échanges avec un interlocuteur ; l'analyse des échanges verbaux va donc nous permettre d'accéder au sens de cette activité. De plus, comme toute conversation, selon Kerbrat-Orecchioni (2005), c'est une coactivité : elle est le résultat d'une élaboration collective car chaque interaction résulte des influences mutuelles des différents interlocuteurs. Ensuite, c'est une activité discrétionnaire (Maggi 2003, Valot, 2006 cités par Pastré, 2011), c'est-à-dire que sa réalisation

est laissée à la discrétion des professionnels car elle ne fait pas l'objet d'une prescription détaillée. Enfin, il est nécessaire, pour comprendre une activité langagière, de s'intéresser à la relation à autrui qui est une dimension essentielle de l'interaction. En effet, comme l'a mis en évidence Kerbrat-Orecchioni (1990), chaque interaction est l'occasion d'une négociation de la relation entre les interlocuteurs en présence.

Nous présenterons donc, dans un premier temps, des aspects de la didactique professionnelle notamment en référence à la théorie de Vergnaud (1996, 2011) que nous retenons pour comprendre l'activité interactionnelle des CPE avec les parents (5.1), puis nous aborderons la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) qui permet l'analyse des interactions verbales (5.2). Enfin, nous présenterons l'approche de Vinatier qui croise la théorie de l'activité (Vergnaud) et la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni. Croisement dans lequel nous inscrivons notre travail (5.3) et qui s'intéresse notamment aux relations construites dans l'échange.

5.1 LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE POUR COMPRENDRE L'ACTIVITE DES CPE

Afin d'appréhender les apports de la didactique professionnelle pour comprendre l'activité de travail des CPE, il est important de revenir aux fondements épistémologiques de ce champ théorique (5.1.1) ; nous en présenterons, sans être exhaustive, les éléments destinés à éclairer les orientations de notre recherche. Nous verrons ensuite la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) (5.1.2), ainsi que les notions centrales en didactique professionnelle de « situation » et de « classe de situations » qui sont couplées avec le schème (5.1.3).

5.1.1 Fondements épistémologiques de notre recherche et conception de l'acteur au travail

Nous allons tout d'abord étudier en quoi la psychologie ergonomique et la psychologie du développement se trouvent au fondement de la constitution du champ de recherches qu'est la didactique professionnelle. Nous aborderons ensuite la notion de « sujet capable » (Rabardel & Pastré, 2005) qui traduit une conception de l'acteur au travail mobilisée en didactique

professionnelle. Nous verrons comment ces théories et cette conception du sujet ont orienté notre recherche.

5.1.1.1 *Les liens avec la psychologie ergonomique*

La psychologie ergonomique appelée aussi ergonomie de langue française, a influencé la didactique professionnelle et continue aujourd'hui à être un champ de recherches qui lui est apparenté. Selon Pastré (2011, p. 39), deux orientations fondamentales de la didactique professionnelle sont issues de l'ergonomie : la centration sur le travail réel et sur le sujet. Certains concepts, comme celui d'activité ou de tâche vont être centraux. En effet, c'est Leplat (1997) qui va distinguer les notions de tâche - c'est-à-dire ce qui est à faire, « *le but à atteindre dans des conditions déterminées* » (Leplat, 1997, p.17) - et l'activité du sujet. Il va particulièrement montrer les écarts entre la tâche prescrite et le travail réel. La mise en évidence de ces écarts n'est pas à envisager négativement comme des infractions aux prescriptions qu'il conviendrait de corriger (Leplat, 1997, p. 16) mais nous invite à questionner l'activité du sujet. Pour Leplat (1997), l'activité recoupe non seulement les comportements observables (la tâche effectivement réalisée) mais aussi la manière dont le sujet va l'investir et le sens qu'il lui donne. Dans cette perspective, l'activité est ce que développe le sujet lors de la réalisation de la tâche, ses actes extériorisés, mais aussi les inférences, les hypothèses qu'il élabore en situation, les décisions qu'il prend, la manière dont il gère le temps mais aussi son état personnel (fatigue, stress, plaisir, etc.) (Rogalski, 2003 p. 349). Nous évoquerons plus loin quelle est la conception de l'activité en didactique professionnelle en introduisant le concept de schème.

Ce qui est aussi à retenir chez Leplat, c'est l'influence du sujet et de la tâche sur l'activité et réciproquement : « *L'activité dépend de la tâche et des caractéristiques du sujet mais elle peut contribuer, en retour, à la définition de la tâche et à la transformation du sujet* »⁸⁷ (Leplat, 1997, p. 14).

L'observation du travail réel (et ses différences avec la prescription) va notamment être essentielle pour accéder au sens de l'activité de l'opérateur. Le recours dans notre recherche aux enregistrements des interactions CPE-parents va nous permettre d'accéder à cette activité réelle. Leplat distingue différents types de tâches que nous présentons ici car notre analyse de

⁸⁷ Pastré (2011) en citant Leplat, rappelle les propos de Marx : « *Par le travail, l'homme transforme le réel mais il se transforme aussi lui-même* »

l'activité communicationnelle des CPE avec les parents peut être envisagée à l'aune de ces différentes tâches.

Du côté du prescripteur, sont regroupées la tâche prescrite et la tâche attendue.

La tâche prescrite est ce que l'opérateur doit faire, les buts à atteindre, ses missions mais aussi les conditions pour les atteindre (l'organisation scolaire). Considérant notre objet d'étude, la tâche prescrite aux CPE en matière de relation aux parents est inférée de l'analyse des textes officiels (loi d'orientation, circulaire de missions, référentiel de compétences) ; nous nous sommes attachée à montrer dans le premier chapitre de notre première partie la nature de cette prescription. Les orientations spécifiques d'un projet d'établissement qui pourraient contenir un volet sur les relations aux parents d'élèves peuvent être considérées comme faisant partie de la prescription aux CPE.

La tâche attendue est le contenu réel des attentes du prescripteur, la traduction du prescrit dans un contexte spécifique; c'est aussi sur ces attendus que va se baser l'évaluation de l'action des professionnels (Rogalski, 2003). Nous aborderons ces attentes institutionnelles à travers les entretiens menés avec des chefs d'établissement et des Inspecteurs d'Académie qui ont été interrogés sur les orientations qu'ils pourraient donner aux CPE en matière de relations aux familles.

Du point de vue du réalisateur de la tâche, on peut différencier la tâche redéfinie et la tâche effective.

La tâche redéfinie est ce que le sujet comprend de ce qu'il doit faire, autrement dit la représentation de la tâche qu'il se donne. Dans notre étude, nous aborderons cet aspect dans la partie dédiée aux conceptions des CPE sur leurs missions vis-à-vis des parents d'élève qui ont été abordées lors d'entretiens compréhensifs dans la phase exploratoire de notre étude (voir chapitre 6).

Enfin, la tâche effective est ce que le sujet accomplit effectivement. L'analyse des interactions verbales enregistrées *in vivo* par les CPE est un objectif central de notre thèse.

Ces distinctions entre les différentes tâches peuvent paraître artificielles et nous entendons les propos de Clot (2006) qui indique qu'une tâche est toujours redéfinie dans l'action, et qui a reproché à Leplat une analyse extrinsèque de l'activité, en référant l'activité d'abord à la prescription (Pastré, 2011, p. 43). Comme nous l'avons évoqué, dans notre recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la tâche réelle mais distinguer les différentes tâches : ce qui est prescrit aux CPE (nous avons abordé la prescription dans la partie 1.3), ce qu'on attend d'eux et comment ils redéfinissent ce qu'ils ont à faire (tâches attendues et tâches redéfinies seront évoquées dans la partie 6.3), nous permet de renseigner l'activité des

CPE et les tensions auxquelles elle peut être soumise dans certaines situations. Les notions de situation – et de classe de situations - vont être déterminantes pour accéder à l'activité (voir *infra*). En effet, comme l'indique Vinatier (2009, p. 73), il est important d'envisager la tâche redéfinie dans l'action en situation, c'est-à-dire de contextualiser l'action ; nous y reviendrons.

Un autre élément essentiel que l'ergonomie de langue française a apporté à la didactique professionnelle est l'intérêt pour la dimension cognitive présente dans toute activité de travail. Leplat va en effet, en s'appropriant les thèses d'Ombredane et Faverge (1955)⁸⁸, introduire la notion de « structure cognitive de la tâche » (Keyser & Nyssen, 1993, cités par Pastré et al., 2006 p. 147). Selon Pastré (2011, p. 35-36), cette introduction lui permet de faire le lien avec la conceptualisation dans l'action de Vergnaud.

Soulignons ensuite les apports des psychologues russes portant sur l'activité cognitive des opérateurs en situation de travail (Léontiev, Galpérine, Talizina) et notamment les travaux d'Ochanine (1981), lequel introduit les notions d'« image opérative » (qui représente un objet, ses propriétés, en relation avec l'action qu'on effectue sur lui) et d'« image cognitive » (la représentation de l'objet dans ses propriétés indépendamment de toute action qu'on peut effectuer sur lui). L'image opérative va bien sûr s'appuyer sur l'image cognitive mais elle sera transformée par les besoins de l'action. Pour Pastré (2011, p. 40-41), Ochanine va ainsi montrer la différence entre conceptualisation pragmatique (qui sert à orienter l'activité) et conceptualisation épistémique (sorte de théorisation qui sert à construire des savoirs). Nous approchons ici la distinction heuristique qui est faite en didactique professionnelle entre la forme prédicative et la forme opératoire de la connaissance. Une forme prédicative ou discursive de la connaissance correspond à un registre épistémique de conceptualisation ; elle donne naissance à des savoirs, « *on énonce, dans un domaine, les objets, les propriétés et les relations qui le caractérisent* » (Pastré, 2006). La forme opératoire de la connaissance a pour objectif d'orienter et de guider l'action, elle renvoie au registre pragmatique de conceptualisation (Pastré, 2006). Notre étude ambitionne d'accéder aux différentes « connaissances opératoires » (Vergnaud, 1996), que mobilisent les CPE pour agir dans leurs échanges avec les parents, appelées autrement des concepts-en-acte (Vergnaud, 1996) et développés dans leur expérience.

Enfin, plusieurs travaux en psychologie ergonomique (Hoc, 1996 ; Amalberti, 1996 ; Rogalski, 1995) se sont intéressés aux situations dynamiques, c'est-à-dire aux situations qui

⁸⁸ Auteurs de l'ouvrage fondateur en psychologie ergonomique : L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité

peuvent évoluer indépendamment de l'activité du professionnel. À la suite de Vinatier (2009, p. 28) à propos des interactions enseignant-élève dans le cadre d'une relation d'aide, les entretiens CPE-parents peuvent être envisagés comme des situations dynamiques complexes. « Dynamiques » (Rogalski, 2003) car elles peuvent évoluer indépendamment de l'action des CPE. « Complexes » car les professionnels ont de nombreux facteurs à prendre en compte pour une action efficace et parce que chaque situation peut être envisagée comme une totalité fonctionnelle dont les nombreuses variables (cognitives, affectives, culturelles) interagissent les unes sur les autres (Altet, 1991, 1999, 2002, citée par Vinatier 2009, p. 29).

Comme le résume Pastré (2011, p. 48), la psychologie ergonomique va se caractériser et apporter à la didactique professionnelle une centration sur l'activité au sens large, sur le sujet de l'activité et sur l'importance de la dimension cognitive présente dans l'activité. Sur ce dernier point, on perçoit déjà les liens avec la conceptualisation dans l'action sur laquelle nous allons revenir plus longuement. Avant cela, afin de compléter la revue non exhaustive des fondements épistémologiques de notre recherche, un détour s'impose du côté de la psychologie du développement.

5.1.1.2 Les apports de la psychologie du développement : Piaget et Vygotski

« La didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle » (Pastré, 2006) ; ce champ de recherches s'intéresse au développement des adultes, particulièrement à la manière dont ils apprennent par l'exercice même de leur métier. Il s'inscrit dans la filiation des travaux des deux plus grands psychologues du développement du siècle dernier à savoir Piaget et Vygotski : socio-constructiviste pour le premier et historico-culturel pour le second.

Pour ce qui intéresse directement le cadre conceptuel de notre étude, nous retiendrons principalement certains éléments chez Piaget : une conception des rapports entre l'action et l'apprentissage qui va se traduire notamment dans l'expression « l'action est une connaissance autonome » et dans la mise au jour du décalage entre « réussir et comprendre » (Piaget, 1974) et le concept de schème.

Piaget met en évidence la présence de conceptualisations dans l'action et ainsi énonce que « l'action est une connaissance autonome ». Cette formule va préfigurer la notion de « connaissance-en-acte » chez Vergnaud et de « concepts pragmatiques » chez Pastré. Pour Piaget, la connaissance est adaptation (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 154) ; être

intelligent, « *c'est avant tout savoir s'adapter durablement aux circonstances* » (Pastré, 2011, p. 152).

Avec l'emprunt à Kant et Revault d'Allonnes, Piaget va faire du concept de schème un élément central de sa théorie de l'adaptation en l'associant étroitement à la notion d'activité. En effet, dans le cadre de ses recherches sur le développement de l'enfant, il met en avant que le schème est le « *moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés. Il a en même temps une double fonction d'action sur le réel et d'exploration des propriétés du réel* » (Pastré et al., 2006, p. 149). Pastré nous indique que, chez Piaget, le concept de schème « *permet précisément de rendre compte et de l'invariance et de l'adaptabilité : l'action efficace est souplement organisée, autour d'un noyau invariant, car il ne peut pas y avoir d'organisation sans invariance, mais avec une grande capacité à s'adapter jusqu'à un certain point aux variations de la situation* » (Pastré, 2002a, p. 11). Chaque activité professionnelle est porteuse d'une organisation propre. La didactique professionnelle postule que toute activité est organisée sous forme de schèmes dont le noyau est constitué de concepts pragmatiques.

Les connaissances pragmatiques du sujet ne lui sont cependant pas directement accessibles car pour une part non négligeable, elles sont non conscientes : un acteur qui sait y faire ne va pas obligatoirement verbaliser ses stratégies, ses démarches ou les connaissances théoriques nécessaires à la réalisation de la tâche. C'est ce décalage entre réussir et comprendre qu'a mis en évidence Piaget. Il peut y avoir réussite sans compréhension de ce qui a rendu l'action efficace⁸⁹. Nous touchons là à un élément central en didactique professionnelle : le besoin d'explicitation de ces connaissances incorporées afin de pouvoir permettre la prise de conscience et leur appropriation (en vue de la professionnalisation ou la formation de novices par exemple). A l'instar de Vinatier (2013, p. 24), il nous semble primordial d'aller, avec les professionnels concernés, vers une plus grande compréhension de leur activité afin de les aider à mieux la maîtriser, voire leur permettre d'apprendre de ce qu'ils font et à plus long terme, d'en tirer des éléments en vue de la formation de débutants.

Parce qu'il va insister sur le rôle de l'apprenant dans ses apprentissages, Piaget est un auteur central des théories constructivistes. Vygotski, quant à lui, avec une approche historico-culturelle du développement, met l'accent sur la culture transmise, sur l'importance du langage et sur la nature sociale de l'apprentissage. Il développe la notion de zone proximale de développement pour désigner l'espace dans lequel l'apprenant peut réussir à dépasser ses

⁸⁹ Nous ne développerons pas ici la thèse de Piaget sur le fait que la prise de conscience permet le travail de conceptualisation. « *La prise de conscience d'un schème d'action transforme celui-ci en concept* » (Piaget, 1967)

propres capacités avec l'aide d'autrui. Dans la perspective du développement qui nous intéresse ici, Vygotski (1985) va notamment théoriser la place du langage dans le processus de conceptualisation. Comme l'indique Vinatier (2009, p. 64-65), Vygotski présente le langage comme un moyen pour qu'un individu mette en ordre ses perceptions du monde, donne du sens ou interprète des événements. La pensée est médiatisée par des signes. La pensée et le langage sont envisagés comme des outils, des instruments symboliques pour s'adapter au monde, apprendre et se développer. S'appropriier ces instruments est possible grâce aux interactions avec autrui. Le développement est d'ordre social pour Vygotski. Il indique que « *l'action de l'homme sur lui-même ou sur autrui (et réciproquement l'action d'autrui sur lui-même) est médiatisée par des systèmes de signes* » (Vygotski, 1985, cité par Vinatier, 2009, p.64). Ces apports sont une ressource pour penser la façon dont les interactions sont coconstruites par différents interlocuteurs.

Nous avons pu voir que la didactique professionnelle s'inscrivait dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage et du développement. Les travaux de Piaget et Vygotski, évoqués ici succinctement, sont pertinents à différents niveaux pour l'analyse de l'activité langagière des CPE. Le concept de schème va notamment être central pour appréhender la manière dont les CPE agissent dans des situations inédites. Il s'agira, dans notre recherche, d'accéder aux connaissances pragmatiques des CPE et aux conceptualisations à l'œuvre dans leur activité. L'accès aux savoirs d'expérience sera possible grâce à l'analyse de leurs interactions avec les parents. Cette analyse sera parfois être enrichie par un travail de co-explicitation réalisé avec les professionnels grâce à un dispositif conçu par Vinatier (2009, 2012), propice à la conscientisation des professionnels sur leur activité. Nous préciserons notre démarche de recherche et d'analyse dans le chapitre 6.

La façon d'envisager le professionnel en activité comme un « sujet capable » est aussi un élément central de l'approche que nous mobilisons dans notre recherche.

5.1.1.3 *L'acteur au travail : un sujet capable*

Dans cette partie sur les fondements épistémologiques de la didactique professionnelle, orientée sur les concepts et les théories qui sont heuristiques pour notre étude, nous abordons ici une conception de l'acteur au travail présente en didactique professionnelle. Elle induit de considérer le professionnel comme un « sujet capable » (Rabardel & Pastré, 2005), c'est-à-dire un sujet « *psychologique [...] acteur finalisé, intentionnel, sujet de son travail et qui développe*

plusieurs types d'activité » (Samurçay et Rabardel, 2004, p. 165) lequel s'est développé avec l'expérience et est doté d'un pouvoir d'agir.

La notion de « sujet capable » est en lien avec le concept d'ascription chez Ricoeur (1990), qui a développé une théorie de « l'homme capable ». L'ascription désigne ce qui va être imputable à un sujet et c'est aussi un sujet qui endosse la responsabilité de ses actes. Ce qui est d'abord en jeu est la reconnaissance qu'un sujet est « auteur », qu'il détient une part de responsabilité sur le monde et qu'il peut peser sur le cours des événements en prenant des initiatives, ce qu'on peut qualifier de pouvoir d'agir. Cette perception de l'acteur capable a des liens, comme le rappelle Clot (2015), avec la santé au travail lorsqu'il cite Canguilhem (1978/2002 p. 68) : « *Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi* ».

Évoquer le « sujet capable » c'est donner la primauté au sujet « pragmatique et agissant » sur le « sujet épistémique connaissant » (Rabardel & Pastré, 2005, p. 3). Il y a bien un rapport dialectique entre les deux mais l'on considère d'abord le sujet qui agit. Nous retrouvons cette idée chez Ricoeur : Etienne (1997) dit à propos de la thèse de Ricoeur (1950)⁹⁰, « *[c]e n'est pas le sujet connaissant qui est à l'avant plan, c'est le sujet qui décide, qui investit ses décisions dans ses œuvres* » (Etienne, 1997, p. 190). Autrement dit, le professionnel, considéré comme un « sujet capable » « *interroge son expérience et subordonne ses connaissances à son besoin d'agir* » (Vinatier, 2012b, p. 85). Comme l'indique Pastré (2011, p. 124), le « sujet capable » va utiliser ses connaissances comme ressource pour orienter son agir. Pour Rabardel (2005, p. 13), le sujet capable, « *acteur de son propre mouvement et de ses propres dynamiques évolutives* » est un sujet en devenir ; c'est un sujet en développement qui est aussi sujet de son développement. Le sujet qui va s'engager dans la transformation du réel (activité productive) peut aussi se transformer lui-même (activité constructive)⁹¹. La finalité de l'activité constructive du sujet capable est d'ailleurs « *le développement, la maintenance et l'évolution de la capacité et du pouvoir d'agir* » (Rabardel, 2005, p. 25).

Cette conception du sujet est en lien avec la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, que nous allons à présent aborder. Elle va, par ailleurs, avoir des incidences méthodologiques puisque cela place le professionnel comme acteur du processus de recherche visant l'analyse de son activité. Ainsi, notre recherche s'appuie sur la collaboration des

⁹⁰ La thèse de Ricoeur a pour titre Philosophie de la volonté. Le volontaire & l'involontaire.

⁹¹ C'est Samurçay & Rabardel (2004) en reprenant les propos de Marx, qui vont mettre en évidence que l'activité est à la fois productive et constructive.

professionnels et va notamment impliquer l'élucidation, avec eux, de leurs savoirs d'expérience et vise le renforcement du pouvoir d'agir de ceux qui collaborent au processus de recherche.

5.1.2 La conceptualisation dans l'action

Il s'agit en didactique professionnelle de caractériser les opérations cognitives à l'œuvre dans l'activité. C'est ce qui distingue notamment ce courant d'autres approches visant la compréhension de l'activité professionnelle. On ne cherche pas uniquement à identifier des manières de faire plus ou moins conscientisées par le professionnel mais bien à accéder aux conceptualisations à l'œuvre chez le professionnel, qu'il mobilise pour agir.

Vergnaud (1996) indique que c'est au fond de l'action que l'on trouve la conceptualisation. Par cette formule, il place l'action à l'origine du développement de la pensée. Il précise que c'est « *par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite* » que commence la pensée (Vergnaud, 1996, p. 275). Il souligne l'importance de la représentation qu'il définit comme « *la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action* » en indiquant que rien n'est possible sans la conceptualisation. Dans différents secteurs d'activités, on constate des difficultés à expliciter certains savoirs et à les communiquer. À travers différents exemples, Vergnaud (1996) met au jour la notion de « connaissance opératoire » qu'il définit comme « *une manière de raisonner et d'agir en fonction de certaines conditions* ». Il reprend le concept central de schème (introduit par Kant et repris par Piaget) qu'il présente comme « *une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant* » (Vergnaud, 1996, p. 281). Chaque activité, professionnelle ou non, est réglée par des schèmes et des sous-schèmes (des répertoires de schèmes qui interagissent entre eux). Nous retiendrons ici deux pans des définitions qu'il donne du schème qui sont indispensables à notre propos. Tout d'abord, le schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations ; Vergnaud (1996, p. 283) précise bien que ce qui est invariant, c'est l'organisation de la conduite et non la conduite elle-même. Pour comprendre cette organisation, à savoir les schèmes des CPE lorsqu'ils communiquent avec les parents, nous nous intéressons à la définition particulièrement heuristique des différentes composantes du schème que Vergnaud décompose ; en effet, le schème comprend plusieurs éléments indissociables : les buts et anticipations, les règles

d'action ou de conduite, de prise d'information, de contrôle (qui vont engendrer, générer l'action), les possibilités d'inférence en situation et les invariants opératoires, c'est-à-dire les concepts en acte, théorèmes en acte qui représentent la partie proprement cognitive du schème et « *qui permettent de sélectionner et interpréter l'information pertinente et de la traiter* » (Vergnaud, 1996, p. 285). Ces invariants opératoires sont les principes ou propositions que le sujet tient pour vrai (PTPV) lorsqu'il agit. Alors que pour Piaget, les invariants opératoires étaient très généraux et non spécifiques à un champ professionnel, pour Vergnaud, ils sont reliés au domaine d'action dans lequel ils s'appliquent (Pastré, 2011, p. 166-167). Le couplage schème-situation est essentiel : il n'y a pas de schème sans situation et inversement. L'invariant opératoire possède deux faces : il est à la fois tourné vers l'objet et vers les dimensions du réel pertinentes pour l'action (face réaliste et objective) et vers le sujet (face subjective) et les propositions qu'il tient pour vrai lui servant à orienter et à guider son action (Pastré, 2011, p. 167). La théorie de la conceptualisation dans l'action propose une nouvelle épistémologie de la connaissance en plaçant la pensée au cœur de l'action et en envisageant la circulation entre la forme prédicative et la forme opératoire de la connaissance (Pastré, 2011, p. 169).

Afin de bien cerner le concept de schème qui est une organisation de l'activité en référence à une classe de situations, nous reprenons pour finir la synthèse que fait Vinatier (2009, p. 57), en indiquant qu'un schème a 4 composantes : intentionnalité, générativité, inférences et conceptualisation. Nous cherchons à repérer certains schèmes des CPE expérimentés dans une classe de situation spécifique : les échanges qu'ils ont avec les parents, particulièrement quand l'élève a dérogé aux règles de l'établissement. Les schèmes ne s'envisagent en effet pas seuls, mais bien en lien avec une classe de situations.

5.1.3 Le couple conceptuel schème-situation

Comme nous l'avons dit, les invariants opératoires de Vergnaud sont définitivement ancrés dans le réel et liés au domaine d'action dans lequel ils s'appliquent. Le couple schème-situation va être fondamental : pour Vergnaud, il n'y a pas de schème sans situation et pas de situation sans schème. La notion de couplage schème-situation(s) nous invite à envisager les spécificités de la situation qui vont fonctionner comme des organisateurs de l'activité (Pastré, 2011, p. 90).

Nous allons nous arrêter sur la notion de situation et sur celle de classe de situations afin de préciser notre objet d'étude.

5.1.3.1 La notion de situation

Dans leur ouvrage sur l'anthropologie des pratiques langagières, Bornand et Leguy-Diarra (2013, p. 28) abordent la notion de situation et rappellent qu'elle a été développée par l'École de Chicago, courant sociologique influencé par l'ethnographie. Elles s'appuient sur les propos de Fornel et Quéré (Fornel & Quéré, 1999 cités par Bornand et Leguy-Diarra, 2013, p. 28) qui définissent les situations comme «*ce à quoi des sujets s'ajustent via les définitions qu'ils en donnent* ». Cette définition nous amène à nous intéresser au sens que les acteurs confèrent à la situation.

Pour Goffman (1987, p. 146), la situation est «*un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont "présents" et qui lui sont similairement accessibles* », elle est «*situation sociale* », autrement dit elle est une interaction (nous allons y revenir). Cette définition fait écho à celle de Dewey (1967), mobilisée par Mayen (2012, p. 63) : «*une situation est un environnement expérimenté. De l'environnement, elle possède toutes les caractéristiques, plus celle d'être expérimentée* ». Elle est bien expérimentée par quelqu'un, ce qui implique que l'activité se pense comme une interaction entre une personne et son environnement (Mayen, 2014, p. 29). Nous retenons notamment cette notion d'interaction du sujet avec la situation. En effet, notre point de vue est résolument interactionniste. Nous envisageons les situations spécifiques de travail auxquelles sont confrontés les CPE sous différents angles interactionnels : ces interactions se comprennent dans leur dimension socio-historique (dans leurs relations à un contexte institutionnel, culturel ...), et aussi dans leur dimension interpersonnelle : l'interaction est une action collective dans laquelle s'engage conjointement les interactants et dans laquelle ils mobilisent différentes ressources sémiotiques où le langage prend une large part (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008).

En didactique professionnelle, c'est notamment grâce à la didactique des disciplines et à Brousseau (1998), que le concept de situation va reprendre une épaisseur théorique (Pastré et al., 2006, p. 150). Mayen indique qu'en didactique professionnelle, la notion de situation renvoie souvent à différentes dimensions de l'environnement, autrement dit aux conditions de travail (Mayen, 2014, p. 30). Il désigne une situation de travail comme «*ce à quoi des personnes, professionnels ou futurs professionnels ont affaire, ce avec quoi ils ont à faire, ce de quoi ils ont à se débrouiller* ». Nous reprenons ici sa conception des situations professionnelles qui sont envisagée à la fois comme une fin, comme origine et comme moyen (2012, p. 62):

En didactique professionnelle, la notion de situation est d'abord définie comme fin : les situations, notamment professionnelles, sont
a/ ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire,
b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...) au sens où ils doivent s'en accommoder et s'y accommoder. Les situations sont aussi
c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer : faire avec la situation, autrement dit encore, co-agir avec elle. Enfin,
d/ ils ont à agir sur la situation, dans deux objectifs : pour la transformer dans le sens des buts attendus, mais aussi pour la redéfinir, la modifier, l'ajuster, afin de créer ou d'ajuster les conditions pour pouvoir tout simplement réaliser les tâches attendues, bref, pour pouvoir réussir à travailler.
La notion de situation est ensuite définie comme origine lorsqu'il s'agit de penser la conception d'une formation ou bien l'analyse d'une formation au regard de son potentiel pour l'action en situation de travail que des professionnels ou futurs professionnels devront déployer par la suite. [...]
Enfin, la situation professionnelle est moyen au sens où elle est un moyen de la formation : situation professionnelle telle qu'elle est ou plus ou moins aménagée, situation plus ou moins transposée et didactisée, mais toujours référée aux situations d'action.

Dans notre thèse, nous allons analyser tout d'abord les situations professionnelles avec lesquelles les CPE ont affaire et à faire. Pour rappel, ces situations concernent les moments de communication des CPE avec les parents lorsque l'élève a posé un problème de comportement. Il sera nécessaire pour nous, pour débiter l'analyse, de préciser les caractéristiques du contexte et des participants de ces situations et la façon dont ces éléments interagissent entre eux. Nous nous appuyerons pour cela sur le modèle de Brown et Fraser (1979) que nous présenterons plus loin, en abordant la question du contexte des situations de communication. Il sera heuristique pour nous d'identifier quelles sont les caractéristiques agissantes de ces situations professionnelles (Léontiev 1975, cité par Mayen 2012, p. 64), c'est-à-dire d'envisager ce qui va impacter l'activité du sujet et ce qui peut être impacté par l'action du sujet. Ensuite, pour revenir sur la définition des situations professionnelles comme « moyen » proposée par Mayen, nous espérons pouvoir identifier dans notre travail des situations pouvant permettre d'enrichir la formation actuelle des CPE. En effet, appréhender des situations réelles de travail doit nous permettre d'identifier des savoirs d'expérience et leur construction (Tourmen, 2014) mais certaines situations peuvent aussi être utilisées comme des moyens de formation (Métral, 2012 cité par Tourmen, 2014), d'une part afin de décrypter la complexité du métier, d'autre part pour faire développer aux future.s professionnel.le.s des compétences d'analyse nécessaires pour s'adapter à la complexité des situations réelles de travail. Mayen a d'ailleurs introduit la notion

de situation potentielle de développement⁹² (Mayen, 1999) et invite à penser le potentiel d'apprentissage d'une situation (Mayen, 2012, p. 63).

Nous avons évoqué les situations au pluriel à différents moments car un schème s'envisage en lien avec une classe de situations, notion que nous allons définir à présent.

5.1.3.2 Une classe de situations

« *Le schème identifie une situation comme faisant partie d'une certaine classe* » (Pastré et al., 2006, p. 153). Une classe regroupe des situations qui ont la même structure conceptuelle, c'est-à-dire un ensemble de concepts pragmatiques qui ont pour fonction d'orienter l'action.

Comme toute interaction humaine, les conversations sont le résultat d'une activité conjointe et leur imprévisibilité est une constante. Ces situations ont d'autres caractéristiques communes que nous tenterons de mettre au jour ainsi que quelques-uns des schèmes de l'interactivité langagière des CPE qui leur permettent de s'y confronter.

Dans cette première sous-partie, nous avons pu envisager les fondements épistémologiques de la didactique professionnelle. Les références à la psychologie ergonomique, à la psychologie du développement ou encore la notion de sujet capable nous rappellent, entre autres, la place centrale du sujet dans la détermination de son activité. Évoquer les apports de la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, ainsi que la notion de schème nous permettent, dans cette thèse, de préciser la singularité de l'approche dans laquelle nous nous inscrivons, à savoir, la recherche de ce que le sujet mobilise et développe (particulièrement d'un point de vue cognitif) en situation de travail. C'est en effet, la situation professionnelle, notion que nous avons tenté de définir, qui va être notre entrée en vue de comprendre l'activité des CPE. Cette activité ayant la particularité d'être langagière, un autre courant va venir enrichir celui de la didactique professionnelle, comme a pu le faire Vinatier (2009), pour aborder l'analyse des interactions verbales.

⁹² Qu'il définit comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis pour étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus »

5.2 L'ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES POUR COMPRENDRE L'ACTIVITE LANGAGIERE

La communication entre individus ne se réduit bien entendu pas aux interactions verbales. Comprendre les interactions entre des personnes peut aussi impliquer l'analyse d'autres matériaux sémiotiques paraverbal et non verbal. Nous n'explorerons pas ces directions car nos données sont issues de la transcription d'enregistrements vocaux. Précisons encore que nous ne présenterons ici que quelques théories et concepts majeurs qui nous paraissent fondamentaux dans notre étude. Cette présentation ne sera, encore une fois, pas exhaustive. Nous avons choisi d'aborder dans un premier temps les apports des travaux de Goffman qui s'est intéressé aux rites d'interactions (Goffman, 1974) dans la compréhension des interactions langagières (5.2.1). Puis nous évoquerons quelques éléments fondamentaux de la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (5.2.2). Puis enfin, nous aborderons l'approche de Vinatier (5.2.3) qui croise la théorie de Kerbrat-Orecchioni avec la didactique professionnelle, approche sur laquelle nous appuyons notre travail.

5.2.1 Les notions de face et de territoire

L'ouvrage collectif *Le parler frais d'Erving Goffman* (Goffman & Centre culturel international, 1989) évoque l'apport fondamental de Goffman dans la compréhension de la vie sociale entendue comme une scène. Goffman s'est intéressé notamment aux principes qui régissent les interactions verbales. En effet, « *[d]ans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis* » (Goffman, 1974, p. 32). Nous abordons ici certaines des notions fondamentales développées par Goffman, celles de « face » et de « territoire », qu'emprunte notamment Kerbrat-Orecchioni (1989) en évoquant la « théorie des faces » et les « principes de ménagement des faces » qui en découlent. En effet, « *étudier les moyens de sauver la face, c'est étudier les règles de circulation des interactions sociales* » (Goffman, 1974, p. 15). Si ces notions de « face » et de « territoire » sont traitées de manière indépendante chez Goffman⁹³,

⁹³ La notion de territoire est abordée dans le 2^e volume de *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman, 1973b) quand la notion de face est approfondie dans *Les rites d'interaction* (Goffman, 1974).

Kerbrat-Orecchioni rappelle que ce sont deux entités complémentaires. Le territoire comme la face d'une personne, peuvent être menacés au sein d'une interaction verbale⁹⁴.

Le territoire, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1989, p. 156), recouvre le territoire corporel et ses prolongements, le territoire spatial, temporel (en particulier le temps de parole auquel on estime avoir droit), les réserves d'information mais aussi ses secrets et ses jardins secrets. Afin de bien cerner cette notion, nous mobilisons les interprétations qu'en fait Vinatier (2009 p. 112) pour ses propres analyses. Elle décompose le territoire en différents items : l'espace utile, les « objets » que possède la personne (le « territoire de la possession »), les « domaines réservés de la conversation » qui correspondent au contrôle que peut avoir l'individu sur qui lui adresse la parole et quand, les « territoires du moi » - d'après Brown et Levinson (1978), lesquels sont de nature situationnelle ou égocentrique et « *se rapportent à la liberté d'action du sujet et à sa protection contre toute forme d'imposition* » - et enfin les réserves d'informations⁹⁵ qui vont représenter le domaine d'activité de la personne. Chez les CPE, cet aspect du territoire renvoie à leurs différents domaines d'intervention (la sécurité des élèves dans l'établissement par exemple). Chez les parents, leur territoire à ce niveau peut concerner notamment l'éducation qu'ils dispensent à leur enfant.

Goffman introduit la notion de « face » que Kerbrat-Orecchioni (1989, p. 156) définit comme « *l'ensemble des images valorisantes que l'on tente, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres et à soi-même* ». Goffman a mis au jour l'importance de la préservation des faces (la sienne et celle d'autrui). Or, dans les interactions, les actes de langage « menaçants » vont être monnaie courante. C'est alors que les « principes de ménagement des faces » (Kerbrat-Orecchioni, 1989, p. 160) vont se traduire par l'adoption de pratiques rituelles contraignantes mais fondamentales, de règles de bonne conduite interactionnelle qui vont combiner des règles d'amour propre et de considération de l'autre (Goffman, 1974, p. 14). Goffman met au jour le concept de *face work* ou « figuration » qu'il définit comme « *tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne- y compris elle-même* » (Goffman, 1974, p. 15). Le *face work* permet de trouver un compromis entre la « menace » que représentent certains actes de langage et la préservation des faces. Les principaux types de *face work* qu'il met en évidence sont d'abord l'évitement

⁹⁴ Nous n'utiliserons pas les appellations de « face positive » (pour désigner la face) et « face négative » (pour désigner le territoire) employées par Brown et Levinson (1978), reprises par Kerbrat-Orecchioni et Vinatier du fait des confusions que cela peut engendrer : donner l'impression d'une hiérarchie des « faces », perdre la richesse du terme de « territoire » ...

⁹⁵ Goffman les définit comme « l'ensemble des faits qui concernent l'individu dont il entend contrôler l'accès lorsqu'il se trouve en présence d'autrui »

(changer de sujet de conversation, ignorer sciemment la conduite d'autrui jugée inappropriée ...) et la réparation dont font partie les excuses. Il décrit aussi comment le tact va être l'objet d'une coopération tacite entre individus. Kerbrat-Orecchioni (1989, p. 163) évoque aussi les annonces et précautions préliminaires où l'un des participants prévient qu'il va commettre une violation du territoire de l'autre (par exemple : « Puis je vous poser une question personnelle ? »), les morphèmes comme le « s'il vous plait » qu'elle appelle un « outil-amortisseur », différents modalisateurs (« il me semble », « à mon avis ») ou minimisateurs (« c'est *juste* pour ... ») qu'on retrouve chez certains CPE lorsqu'ils évoquent une punition (« un *petit* travail à faire », J2P⁹⁶). Elle évoque aussi des procédés substitutifs comme les « désactualisateurs » (l'emploi du conditionnel ou de l'imparfait) ou l'énallage de personnes (employer le « on » ou « nous » au lieu du « je » ou du « tu »), qui peut être une figure de style mais qui permet d'adresser des reproches moins personnels ainsi que les diverses formulations indirectes de l'acte de langage. Elle parle de « trope communicationnel » quand on a recours à un pseudo-allocutaire et souligne l'existence de divers procédés rhétoriques comme l'euphémisme, la litote, la prétérition ou certaines formes de dénégation qui ont vocation à ménager la face de son interlocuteur. Tous ces *softeners* vont permettre d'adresser à son interlocuteur des « attaques » moins frontales, et de diminuer la force illocutoire de certains actes de langages et ainsi de maintenir la relation entre les interactants (Kerbrat-Orecchioni, 1989, p. 164). Kerbrat-Orecchioni (1987, 1989) a aussi mis en évidence les ambiguïtés du compliment, qui est à la fois jugement et offrande. Il constitue une incursion territoriale parce que l'évaluation constitue une ingérence et parce que le cadeau « oblige » autrui, mais il est aussi un acte « flatteur » pour le narcissisme d'autrui⁹⁷. Nous y reviendrons dans l'analyse des entretiens de CPE avec des parents, notamment chez une des CPE, qui a recours très souvent au compliment envers l'élève dans ces échanges avec les parents (cf. 9.3).

Goffman a mis en lumière les notions de face et les principes du *face work* qui sont autant de contraintes rituelles dans l'interaction. Ces notions vont être mobilisés pour nous permettre de déterminer la nature de la relation dans les interactions entre les CPE et les parents mais au-delà du rôle des *softeners* dans la préservation de la face d'autrui, nous verrons aussi leur rôle pour que les professionnels atteignent leurs objectifs pragmatiques (faire accepter une sanction au parent par exemple).

⁹⁶ J2P : 2^e entretien de Julien en Présentiel- Voir Annexe p. 608

⁹⁷ Selon la loi de modestie qui prévaut dans les interactions sociales, il reste cependant difficile à accepter (Kerbrat-Orecchioni, 1989, p. 167).

5.2.2 Une théorie linguistique interactionniste

À la suite des courants d'analyse des conversations (*conversation analysis*) et d'analyse des discours (*discourse analysis*), Kerbrat-Orecchioni dans le champ de la linguistique va proposer en France dans les années 1980, une théorie permettant l'analyse des interactions verbales, qu'elle rebaptisera plus tard « analyse du discours en interaction » (ADI) (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Cette approche interactionniste de la linguistique doit notamment beaucoup aux apports des théories pragmatiques et particulièrement à la théorie des actes de langage. Après avoir présenté la notion d'interaction verbale ainsi que les éléments qui la composent et qui feront l'objet de notre attention, nous insisterons notamment sur la question de leur co-construction ; nous aborderons l'importance du contexte de la situation de communication dans l'analyse, avant d'évoquer l'intérêt de cette approche dans la compréhension des relations interpersonnelles pour enfin finir par la théorie des actes de langage (*speech acts*), importante pour l'analyse de notre corpus.

5.2.2.1 L'interaction verbale

Kerbrat-Orecchioni (2005) qualifie la notion d'interaction de concept « nomade ». Il apparaît d'abord dans le champ des sciences naturelles et les sciences humaines s'en saisissent dans la seconde moitié du XXe siècle pour évoquer les interactions communicatives (Cosnier, 2002 p. 318).

Goffman (1973a, p. 23), en évoquant uniquement l'interaction en face à face, définit l'interaction comme « *l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres [...]* ». Nous nous intéressons dans notre étude aux formes verbales de la communication et considérons aussi les interactions téléphoniques. Dans notre étude s'intéressant aux rencontres CPE-parents, nous analyserons uniquement des discours dialogaux⁹⁸ ou polylogaux⁹⁹, c'est-à-dire produits *a minima* par deux personnes, qu'elles soient en face à face ou au téléphone. Dans tous les cas, l'interaction est bien un « système d'influence mutuelle » et une « action conjointe » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 15) ; le discours produit est le résultat d'un travail collaboratif (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 20).

⁹⁸ Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 16) évoque aussi le discours dialogique, c'est-à-dire pris en charge par un seul locuteur mais qui convoque dans son discours plusieurs « voix », ou encore situations de monologue.

⁹⁹ Outre le CPE et le parent, d'autres personnes peuvent être présents : l'élève en premier lieu mais aussi un autre personnel de l'EPL, un autre membre de la famille.

Une interaction s'ouvre et se ferme, elle se caractérise généralement par une alternance des tours de parole entre les interactants. Dans nos analyses, nous utilisons en partie le modèle hiérarchique de Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 214) qui nous indique qu'une interaction est composée de plusieurs séquences ; nous utiliserons cependant plutôt la notion « d'épisodes »¹⁰⁰ pour qualifier un ensemble d'échanges autour du même thème. Chaque épisode est constitué de plusieurs échanges. L'échange est la plus petite unité dialogale, construite par au moins deux participants. Il comprend *a minima* deux interventions : initiatives pour le premier et réactives pour la seconde (c'est une paire adjacente). L'intervention, l'unité monologale, correspond à une prise de parole d'un des protagonistes de la conversation et contient un ou plusieurs actes de langage. Par souci de clarté, nous considérerons dans nos analyses qu'une intervention équivaut à un tour de parole.

5.2.2.2 *L'importance du contexte de la situation de communication*

L'approche interactionniste se caractérise notamment par la part importante accordée au contexte de l'interaction. Les phrases qui sont analysées ne sont pas abstraites mais s'actualisent dans un contexte, dans des situations de communication spécifiques. Le cadre de la communication va être déterminant pour la production des énoncés mais aussi pour leur interprétation (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 75-76). Adoptant une position intermédiaire entre une approche « déterministe » et « constructiviste », Kerbrat-Orecchioni nous indique que le contexte « *façonne le discours et le discours façonne le contexte en retour ; le discours est une activité tout à la fois déterminée (par le contexte) et transformatrice (de ce même contexte)* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 74). Il y a donc une influence réciproque entre le contexte et l'interaction. On peut distinguer le contexte interne, appelé « cotexte » en linguistique textuelle ou contexte « intra-interactionnel » (Schegloff 1992b, cité par Kerbrat-Orecchioni, 2005, p 73) et le contexte externe, cadre extérieur à l'interaction, qu'on peut assimiler à la « situation », nous allons en préciser différentes composantes en mobilisant le modèle de Brown et Fraser (1979).

Dans leur article de 1979, Brown et Fraser présentent les différentes composantes d'une situation. Cette schématisation, qui a été reprise de manière simplifiée par Kerbrat-Orecchioni (1990 p.77) est intéressante pour penser les différents facteurs qui peuvent influencer une

¹⁰⁰ Le terme d'« épisode » est employé par André-Larochebouvy, Labov et Fanshel mais aussi par Vinatier (2009) dont nous mobilisons le cadre théorique.

situation de communication. Nous reproduisons ci-dessous une version intégrale du modèle que nous avons traduit en français.

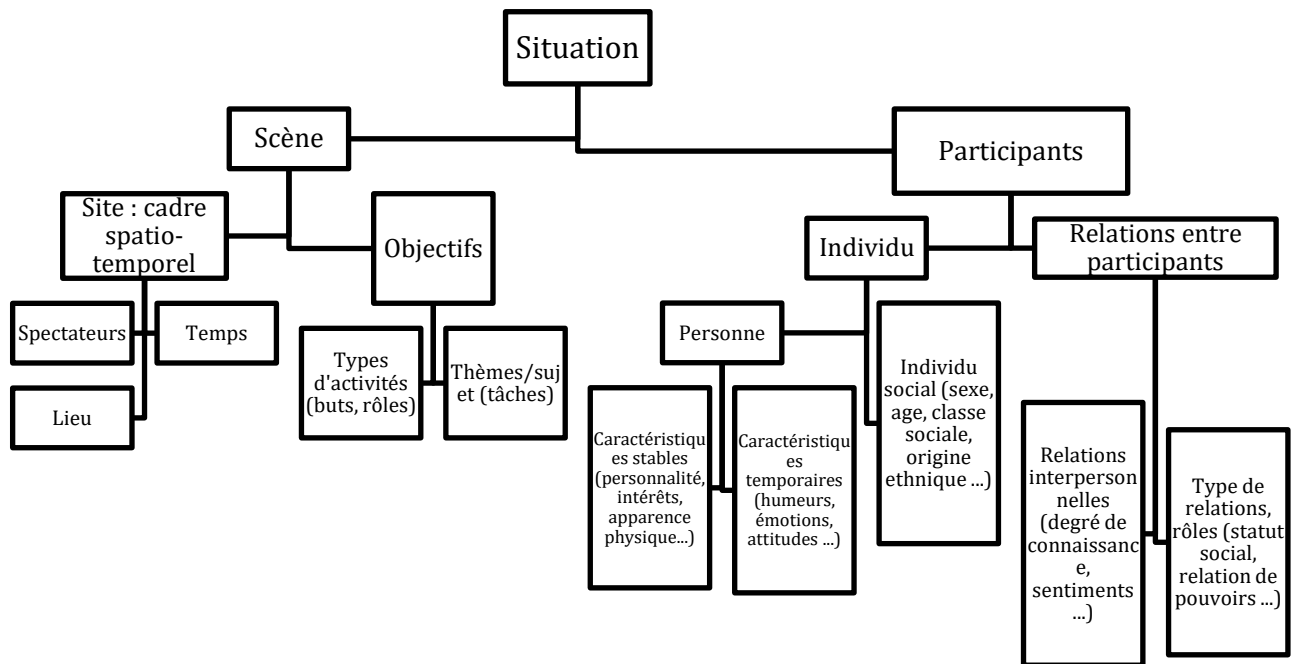


Figure 1: Les composantes d'une situation - Traduction du schéma de Brown et Fraser (1979)

Les différents éléments présentés dans ce schéma vont nous permettre de questionner le cadre de l'interaction, d'interroger les différents éléments du contexte et d'envisager leurs impacts sur la situation de communication. L'entretien entre des CPE et des parents est d'un genre spécifique, il réunit des individus qui ont un statut différent (un professionnel face à un usager, qui peuvent être issus d'un milieu social similaire ou différent, n'avoir pas la même origine ethnique, ne pas être du même genre) ; ils se parlent au téléphone ou en présentiel souvent dans le bureau du CPE, en présence ou non d'un « spectateur » qui peut être l'élève. Les objectifs de l'entretien peuvent être prioritairement de donner une information au parent sur le comportement de l'élève mais peut aussi avoir pour visée de « recadrer » l'élève ou de l'accompagner pour qu'il fasse évoluer son comportement par exemple. Nous évoquerons plus loin les différents types d'entretiens que nous avons mis au jour. Ce cadre communicatif va naturellement influencer l'interaction mais une négociation va aussi pouvoir s'opérer *in situ* et *in vivo*. Ainsi, nous allons pouvoir repérer si les protagonistes chahutent ou non le « contrat » de communication (les règles interactionnelles vont fixer des droits et des devoirs préalablement à chaque interactant). Ce qui va aussi faire l'objet d'une négociation dans

l'interaction, c'est la relation interpersonnelle entre les participants et notamment la « place » de chacun dans l'échange.

5.2.2.3 La négociation de la relation interpersonnelle

Au cours d'un échange, la relation entre les interactants qui va s'instaurer peut être questionnée sous différents angles. Si elle est, bien sûr, dépendante de facteurs externes liés à leurs caractéristiques propres, elle va aussi s'actualiser au cours de l'interaction. Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) propose trois axes pour questionner cette relation.

L'axe horizontal concerne la relation de distance ou de proximité entre les interactants : se connaissent-ils et que savent-ils l'un de l'autre ? Quelle est la nature du lien qui les unit ? La situation qui les réunit a-t-elle tendance à favoriser un rapprochement ? Ainsi un certain nombre de relationèmes comme les termes d'adresse, les thèmes abordés, le niveau de langue peuvent être des indicateurs de la relation horizontale des interactants mais peuvent aussi générer tel ou tel type de relations (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 69). Notons par exemple que la confiance (un parent se confie sur la situation familiale) va pouvoir réduire la distance interpersonnelle.

L'axe vertical indique la relation de pouvoir ou de domination entre les participants. Dans le cadre d'une étude portant sur la communication entre l'École et ses usagers, questionner les rapports de place revêt une importance primordiale pour en comprendre les enjeux. Flahaut (1978/2016), dans la lignée d'Althusser, va évoquer le « système de places » en précisant que la parole d'un individu est obligatoirement émise d'une « place » spécifique. Le système de place va être, par exemple, déterminé par des facteurs externes (comme le statut des participants, leur âge, etc.). Si l'on considère des données contextuelles externes, nous pouvons distinguer des interactions symétriques vs dissymétriques et complémentaires. Notons que les interactions complémentaires peuvent être hiérarchiques ou non (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 170). Dans le cadre de notre étude, la relation entre des CPE et des parents pourrait être *a priori* une relation dissymétrique complémentaire mais non hiérarchique. Ces rapports de place peuvent cependant faire l'objet d'après négociations (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 72-73); différentes stratégies peuvent être mises en œuvre avec l'objectif de « chahuter » la position du dominant. Différents « taxèmes » verbaux, comme le volume de parole, l'ouverture ou la clôture de l'interaction, différents actes de langage, vont pouvoir renseigner la position de pouvoir dans l'interaction.

Le 3^{ème} axe à considérer pour envisager la relation interpersonnelle entre interactants concerne une dimension plus affective, c'est celui de la coopération ou du conflit régnant entre

eux. On va pouvoir étudier si l'échange se déroule « pacifiquement », si l'on repère des marqueurs de « bonne volonté » ou de « bonne entente ». *A contrario*, le climat de la conversation peut être tendu voire conflictuel et l'échange émaillé d'attaques langagières diverses (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 141). Kerbrat-Orecchioni mobilise le couple irénique/agonal de Jacques (1991) pour qualifier les deux extrêmes de cet axe. Si l'on considère les deux axes précédemment évoqués, notons que « *le conflit est attesté en situation familière ou non familière, hiérarchique ou non hiérarchique* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 142). Considérant des interactions CPE-parent portant sur des problèmes de comportement de l'élève, l'étude des situations de désaccord est intéressante pour renseigner la nature des relations qui se nouent entre l'école et les parents, les conflits de normes et de valeurs qui peuvent être visibles dans l'échange. Nous serons notamment attentifs, dans l'analyse des interactions de notre corpus, aux différents actes de langage qui vont nous renseigner sur le climat consensuel ou conflictuel de l'échange. À la suite de Brown et Levinson (1978, 1987) qui postulent que tout individu désire préserver son « territoire » ou sa « face », Kerbrat-Orecchioni (1992) accorde, comme ses prédécesseurs, une grande importance à la politesse dans la régulation de la relation interpersonnelle. Différents procédés (réparateurs, adoucisseurs, minimisateurs, désarmeurs, amadoueurs) dans l'exercice de la politesse ont été mis au jour par Brown et Levinson (1978) qui visent à ménager l'autre et à amortir les actes de langage menaçant la face d'autrui, les *Face Threatening Act* (FTA) (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 73). La politesse va jouer un rôle important dans le *face work* évoqué par Goffman (voir supra), c'est-à-dire dans le fait de permettre à soi et à autrui de faire « bonne figure ». Dans ce travail de « figuration », les interactants peuvent avoir recours à des *Face Flattering Act* (FFA), actes valorisants pour la « face d'autrui ».

Nous avons évoqué à plusieurs reprises la notion d'« acte de langage », heuristique dans l'analyse des interactions de notre corpus ; c'est pourquoi il est important d'apporter quelques éclairages théoriques à la dimension pragmatique du langage.

5.2.2.4 La théorie des actes de langages

L'intérêt pour le pouvoir du langage n'est pas récent si l'on considère la rhétorique aristotélicienne (l'art de persuader par le discours). Au XX^{ème} siècle, Austin et Searle vont développer une théorie des *speech acts* en mettant en avant la dimension pragmatique du langage. Dans la série de conférences qu'il donna, regroupée dans l'ouvrage *How to do things*

*with words*¹⁰¹ (1962/1970), Austin promeut la notion de performatif. Un énoncé performatif, est un « énoncé qui, sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qu'il dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du seul fait qu'il le dise »¹⁰² (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 9). Il met surtout en évidence la valeur illocutoire des énoncés. Il distingue les actes locutoires (acte de dire quelque chose), les actes illocutoires (acte effectué en disant quelque chose) et les actes percolutoires (acte effectué par le fait de dire quelque chose). Cette distinction n'est pas essentielle dans notre étude, nous retenons surtout la notion centrale d'acte de langage (*speech act*) ou acte illocutoire qui peut être défini comme les différentes actions que l'on peut accomplir par des moyens langagiers sur l'interlocuteur. Par la suite, Searle (Searle & Proust, 1982) va répartir les actes illocutoires en 5 catégories : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclarations. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, le contexte de l'interaction va être essentiel pour comprendre la valeur illocutoire d'un acte de langage. De même, les marqueurs prosodiques vont permettre de renseigner la « force illocutoire » d'un énoncé. Un même énoncé peut avoir différentes valeurs illocutoires mais il s'analyse en fonction de son contexte et au sein d'une séquence d'actes, c'est là tout l'apport de l'approche pragmatique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni à la théorie des *speech acts* d'Austin et de Searle. Elle va s'attacher à décrire des actes de langage, les règles et principes qui sous-tendent leur organisation en s'intéressant aux valeurs illocutoires notamment interactives (en contexte et en relation avec les actes précédents et subséquents) (Kerbrat-Orecchioni, 2008). Les actes de langage vont jouer un rôle déterminant dans la co-construction d'une relation interpersonnelle dans les conversations ; ils vont être des relationèmes importants. Précisons que les relationèmes sont à la fois des indicateurs mais aussi des créateurs d'un certain type de relation (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 69) que nous analyserons selon les 3 axes (vertical, horizontal, consensus/conflit) précédemment évoqués.

Nous empruntons donc à la théorie pragmatique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni les notions de règles de communication (qu'il convient de décrypter), d'acte de langage mais aussi les orientations qu'elle propose en vue de l'analyse des interactions verbales, basées sur l'étude de la relation interpersonnelle entre les interactants. Les concepts de « face » et de « territoire » reprises de Goffman vont aussi être opératoires en vue de la compréhension des

¹⁰¹ Traduit par « Quand dire, c'est faire ».

¹⁰² Exemples de performatifs : « je promets », « je déclare la séance ouverte », « je parie », « j'ouvre la discussion »

interactions qui nous concernent. Ces notions et démarches ont été complétées par Vinatier qui a croisé ces théories avec la didactique professionnelle.

5.3 UNE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Comme nous l'avons suggéré précédemment, Vinatier (2009, 2013) insiste sur la place du sujet dans l'analyse de l'activité et notamment promeut le triptyque schèmes-classes de situations-sujet pour cerner les enjeux intersubjectifs dans l'activité interactionnelle. Les travaux de Vinatier se sont orientés vers l'activité enseignante et son approche de la didactique professionnelle est dédiée aux métiers à forte dominante relationnelle où l'activité communicationnelle est prépondérante. Elle a ainsi croisé la théorie de la didactique professionnelle avec la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni, théories que nous avons précédemment présentées. Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les incidences que cette démarche va avoir sur la méthodologie de recherche et d'analyse des interactions verbales CPE-parents.

Nous allons évoquer ici les concepts mobilisés par l'auteure et que nous mobilisons en partie pour analyser l'activité langagière des CPE. Ainsi nous allons évoquer tout d'abord les concepts de « genre » et de « style » que Vinatier emprunte au courant de la clinique de l'activité (5.3.1) à travers les travaux de Clot & Faïta (2000) puis nous aborderons la notion « d'identité en acte » avec celle de schème de l'interactivité langagière qui est composé « d'invariants situationnels » et « d'invariants du sujet » (5.3.2), nous porterons ensuite notre attention sur la prise en compte de la relation à autrui qui est un élément central de son approche (5.3.3), enfin nous présenterons le « modèle É-P-R » (Vinatier, 2013) qu'elle a construit pour permettre aux professionnels de l'enseignement de s'emparer de l'analyse des interactions langagières en classe (5.3.4).

5.3.1 Les emprunts au courant de la clinique de l'activité : le genre et le style professionnel

Nous allons, à la suite de Vinatier, avoir recours aux notions de « genre » et de « style » que Clot¹⁰³ a mobilisées pour rendre compte qu'une situation de travail est à la fois liée au sujet mais aussi aux autres, notamment aux attendus génériques de son activité.

¹⁰³ La notion de « genre » provient des écrits de Bakhtine qui a abordé les genres du discours.

Clot, dans la filiation de Vygotski, envisage l'inscription sociale du travail et la façon dont, pour une personne, l'activité a une valeur symbolique qui est générique. Il réfute l'opposition stricte entre prescription et activité réelle et indique qu'il « *existe entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une récréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif* » (Clot & Faïta, 2000, *Ibidem*, p. 9). C'est ainsi qu'il emploie le terme « d'intercalaire social » pour désigner le genre. C'est « *la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent [...] ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluation présupposées* » (Clot & Faïta, 2000, *Ibid*, p. 11). Ainsi, le genre va être un organisateur tacite de l'activité. Sans que cela soit verbalisé, un acteur au travail, de par son inscription dans un genre professionnel, saura ce qui se fait ou non. Le genre peut être envisagé comme étant un "déjà là" qui préexiste : un « prétravaillé social », une « préactivité », un « prémédité social en mouvement » qui va traduire et actualiser la prescription officielle. Ce genre va regrouper un certain nombre de conventions sociales qui vont pouvoir être à la fois des ressources ou des contraintes. Il va exercer une fonction psychologique dans l'activité professionnelle des individus dans le sens où il va régler des manières d'envisager son action et celle de ses collègues. En formation initiale dans les instituts de formation des enseignants, Vinatier le souligne (2009, p. 69-70), on va retrouver un ensemble de connaissances qui font partie du genre explicité. Dans des groupes de recherche collaborative où les professionnels parlent de leur travail, elle souligne la quête de genre. Nous retrouvons cette recherche du genre dans des entretiens dits de co-explicitation menés avec les CPE où les professionnels sont avides d'un partage et d'une réflexion sur les contours de leur métier.

Le genre a cependant une stabilité transitoire comme moyen d'agir parce qu'il est constamment remodelé par les différents « styles » qu'adoptent les acteurs au travail. En effet, les styles sont « le retravail des genres en situation », une « métamorphose du genre en cours d'action » (Clot & Faïta, 2000, *Ib.*, p. 15). Le style est à la fois la façon dont l'individu se libère du genre en marquant sa singularité dans son travail mais aussi c'est une façon de participer au développement du genre. Mais le style n'est pas seulement tourné vers le collectif, il est aussi tourné vers l'individu lui-même : il va être en rapport avec sa propre histoire. Ainsi, l'expérience du sujet va elle aussi composer un « stock de prêts-à-agir » ; l'activité du sujet sera aussi déterminée par des « *instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs sédimentés au cours de sa vie* » (Clot & Faïta, 2000, *Ib.*, p. 17), dont il lui sera aussi possible de s'affranchir ou de les développer.

Dans notre recherche, nous cherchons à déterminer les schèmes de l'interactivité langagière des CPE qui s'incarnent dans leur identité en acte mais nous pourrions avoir recours aux notions de genre et de style professionnel pour questionner la part collective ou individuelle de leur activité de communication avec les parents.

5.3.2 L'identité en acte

Vinatier (2009) inscrit « l'identité en acte » dans la filiation conceptuelle des concepts en acte et des théorèmes en acte théorisés par Vergnaud. Cette identité est à l'œuvre dans le rapport du sujet à son activité de manière interactive : l'identité professionnelle s'exprime dans l'activité et l'activité du sujet va avoir des répercussions sur la représentation qu'il se fait de sa place et de son rôle. L'identité en acte « *engage la dimension subjective de la forme opératoire de la connaissance* » et intègre les valeurs en acte mobilisés par l'acteur en situation d'interaction (Vinatier, 2009, p. 97).

Dans le cadre de l'analyse de l'activité interlocutoire, l'identité en acte peut être inférée du repérage de deux types d'invariants qui se combinent :

- des invariants situationnels (Vergnaud, 1990). En situation ils permettent d'effectuer un diagnostic de la situation, d'en repérer les enjeux. C'est la partie la plus cognitive du schème ; nous avons évoqué ces invariants « opératoires » dans la définition du schème (voir supra).
- des invariants du sujet (Vinatier, 2002). Ils recouvrent les valeurs, les intérêts, les catégories de jugement, les motivations de la personne et sont construits en fonction notamment de son histoire interactionnelle. Ils représentent la dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs (Vinatier, 2009, p. 60), c'est aussi la partie la plus affective du schème.

Ces deux types d'invariants sont des éléments constitutifs du schème de l'interactivité langagière (Vinatier, 2009, p. 98). Vinatier a mis en évidence deux invariants situationnels présents dans des situations de communication : la satisfaction et la résolution. Dans chaque situation de communication, nous dit-elle, « *la relation tend à être poursuivie jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite par la reconnaissance réciproque de la place et des besoins de chacun* » (Vinatier, 2009, p. 97) ; elle résulte de la confrontation des représentations qui s'opère lors d'une interaction. Il y aura satisfaction d'un interlocuteur quand son allocutaire lui renverra une image de lui qui sera en adéquation avec celle qu'il se représente.

La résolution de la situation de communication est un autre invariant situationnel lié aux buts poursuivis par chacun des interlocuteurs en contexte. Le processus de résolution de l'objet des échanges peut être repéré à l'aide d'une analyse sémantique des échanges verbaux.

5.3.3 La prise en compte de la relation à autrui : le positionnement du sujet et la position de parole

Ce qui est aussi prégnant dans notre étude et qu'a théorisé Vinatier est la prise en compte de la relation à autrui dans l'interaction. Elle a développé les notions de « position de parole » et de « positionnement du sujet ».

L'activité interactionnelle lors de situations de communication ne peut être envisagée sans considérer la place et le rôle que les individus vont jouer dans les échanges (Vinatier, 2009, p. 89). La « position de parole » traduit la place de l'individu dans l'interaction et le « positionnement du sujet », son rôle. Ils vont pouvoir être repérés par différents marqueurs linguistiques.

La « position de parole » traduit les « rapports de place » dans l'interaction. Concernant la notion de place, Vinatier (2009) cite Flahaut (1973 p. 58) lequel indique qu'« *il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et ne convoque l'interlocuteur à une place corrélative* ». Ces places sont définies *a priori* en fonction du contexte de l'interaction. Un CPE qui est un personnel du collège va donner des informations à un parent-usager ; le professionnel est en position haute *a priori* car c'est lui qui va indiquer les décisions de l'établissement comme par exemple une sanction, il va aussi être en position haute s'il adopte une posture de conseil à la famille. Cette position du CPE va induire une position complémentaires basse du parent. Mais ces places vont faire l'objet de négociations dans l'interaction et il est particulièrement intéressant de repérer la façon dont les interactants vont pouvoir chahuter la position de l'autre *in situ*. Cette dimension correspond à l'axe vertical de la relation interpersonnelle chez Kerbrat-Orecchioni dont nous avons parlé plus tôt. Vinatier (2009, p. 91) nous invite à relier la position de parole dans l'interaction à 3 dimensions :

- Son contexte¹⁰⁴
- Le niveau d'expertise du professionnel. En effet, les CPE débutants, particulièrement lorsqu'ils sont jeunes peuvent avoir plus de difficultés à tenir une place haute dans l'interaction.

¹⁰⁴ Sur cet aspect, se reporter à la prise en compte du contexte dans la sous-partie 5.2.2.2.

- L'objet de l'interaction et les buts poursuivis par chacun des interlocuteurs.

Le « positionnement du sujet » qui renvoie au rôle que l'individu adopte dans la situation de communication « *relève d'une dialectique entre une identification à un groupe professionnel [...] et la présentation que fait de lui-même ce sujet dans l'interaction* » (Vinatier, 2009, p. 92-93). Les marqueurs utilisés chez Vinatier (2009) s'appuient sur les travaux de Kerbrat-Orecchioni (voir *supra*). Le positionnement du sujet correspond peu ou prou à l'axe horizontal, celui de la proximité et de la distance entre les interactants et à l'axe coopération/conflit. L'analyse des déictiques va ainsi nous renseigner sur la position du sujet : le CPE parle-t-il en son nom ou au nom du collègue en employant un « nous » collectif ? Le repérage d'actes de langage comme des *Face Threatening Act* (FTA) peut aussi nous indiquer qu'il y a une guerre territoriale entre CPE et parent, par exemple quand ils sont sur des positions éducatives antagonistes.

5.3.4 Un modèle pour analyser les tensions dans l'interaction en collaboration avec les professionnels

En analysant, avec les professionnels, les interactions verbales entre des enseignants et des élèves (Vinatier, 2013) ou entre des conseillers pédagogiques et des stagiaires (Vinatier, 2016a), l'auteure a mis en évidence la présence de tensions auxquelles sont soumis les professionnels lors d'interactions en situation de travail. Afin de leur fournir des ressources issues de la recherche pour les analyser et les comprendre avec eux dans le cadre de recherches collaboratives centrées sur l'activité professionnelle, elle a construit « le modèle É-P-R » (2013) que nous présentons ci-dessous.

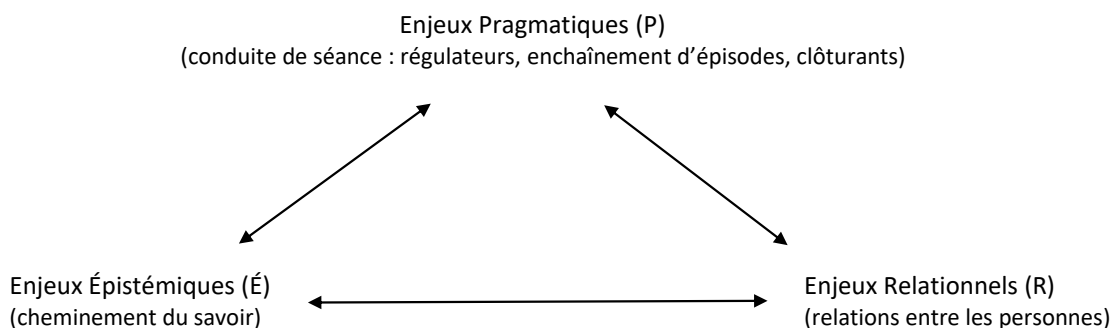


Figure 2: Modèle EPR (Vinatier, 2013 p.79)

L'analyse de situations d'interactions problématiques a permis, en effet, de faire émerger les tensions entre :

- des enjeux Épistémiques : ils concernent la mobilisation ou non de savoirs dans l'entretien de conseil pour le conseiller pédagogique ou la préoccupation de l'appropriation de savoirs par les élèves pour l'enseignant,

- des enjeux Pragmatiques : ils renvoient à la conduite de la séance chez l'enseignant, ou à l'organisation séquentielle de l'entretien chez le conseiller pédagogique, ils sont repérables grâce à l'analyse des marqueurs d'enchaînement, les ouvreurs, les clôturants, les régulateurs, ce sont les différents termes utilisés par les interlocuteurs pour faire avancer l'interaction,

- des enjeux Relationnels ou intersubjectifs : ils se rapportent aux marqueurs de la relation comme notamment les rapports de pouvoir dans l'interaction et la mise en jeu des « faces » des interlocuteurs (Vinatier, 2016, p. 101).

Dans les interactions CPE-parents dans une classe de situations où l'enfant a dérogé aux règles du collège, on peut penser que différents enjeux entrent en tension. En effet, si les interactions CPE-parents n'ont pas pour objet directement la construction de savoirs, elles sont aux prises avec des enjeux d'éducation. Par ailleurs, comme dans toute interaction, il y a aussi des jeux de places entre interlocuteurs qui traduisent la présence d'enjeux relationnels. Enfin, pour les CPE qui mènent ces entretiens, dont les missions sont multiples, nous pouvons supposer que les questions pragmatiques sont présentes. Le modèle É-P-R de Vinatier sera une ressource pour nous permettre de penser les tensions existantes dans ce type d'interactions.

5.4 CONCLUSION DU CHAPITRE 5

En s'intéressant à la manière dont un individu apprend et se développe, Piaget pour l'enfant puis Vergnaud pour les enfants mais aussi les adultes au travail, ont développé le concept de schème comme organisateur interne de l'activité et qui se construit ou se transforme pour s'adapter à des situations nouvelles. Le schème a différentes composantes qui relèvent de l'intentionnalité (buts, sous-buts, anticipations), de la générativité (règles d'action), des inférences mais surtout d'une dimension conceptuelle constituée par les invariants opératoires appelés aussi concepts en acte ou théorème en acte. À la suite de Piaget, en s'appuyant sur l'idée que l'action est une connaissance autonome, Vergnaud développe l'idée que la conceptualisation prend sa source dans l'action et que la forme opératoire de la connaissance précède sa forme prédicative. Le courant de la didactique professionnelle qui vise l'analyse de l'activité pour la formation va notamment se développer en s'appuyant sur une forme

d'ingénierie de la formation professionnelle (en développant une approche spécifique d'analyse des besoins puisque basée sur l'analyse de l'activité en situations réelles de travail), sur la psychologie du développement (Piaget et Vygotski) dans une orientation socio-constructiviste car il s'agit de favoriser leurs apprentissages de ce qu'il font en situation et sur l'approche de psychologie ergonomique qui va distinguer tâche et activité. La prise en compte du sujet dans sa capacité à apprendre de son expérience va être centrale dans ce courant visant l'analyse des situations de travail en vue de la formation.

Avec la notion psychologique « d'identité en acte », l'apport principal de Vinatier au cadre théorique de la didactique professionnelle a été d'intégrer au schème une dimension subjective de l'activité par la prise en compte des « invariants du sujet » dans l'activité et qui regroupent les valeurs, jugements, intérêts et motivations de la personne. Dans le cadre d'activités langagières, cette dimension est particulièrement pertinente pour comprendre l'activité des professionnels dont l'activité est de nature langagière en interaction avec d'autres humains. L'analyse des interactions verbales nécessite une théorie linguistique dont nous avons présenté quelques aspects, ceux développés par Kerbrat-Orecchioni que Vinatier a croisé avec la didactique professionnelle. En s'inspirant de l'approche interactionniste de Goffman concernant la gestion interactive des *faces*, l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) va notamment prendre en compte l'influence du contexte sur la situation, s'intéresser aux actes de langage dans le discours qui peuvent atteindre la face des interlocuteurs ou encore envisager la manière dont se négocient, en situation, les places des individus. Nous nous intéresserons à la position de parole et aux positionnements qu'adoptent les CPE et les parents. Comme dans l'approche de Vinatier dans laquelle nous nous inscrivons, comprendre la relation qui se construit en interaction va représenter un enjeu important de notre travail. Il s'agira aussi, grâce au cadre théorique et méthodologique mobilisés dans cette recherche, de renseigner l'activité des CPE et de mettre au jour comment cette activité s'organise, et notamment quels en sont les invariants ou organisateurs conceptuels de l'activité des CPE suivant les situations qu'ils rencontrent.

Dans la lignée de Vinatier, nous avons mis en place une démarche de recherche spécifique afin d'accéder à l'activité réelle des CPE et de les associer à l'analyse de leur activité. Nous allons, à présent, décrire cette démarche de recherche après avoir expliqué comment s'est construit notre problématique et nos questions de recherche.

■ CHAPITRE 6 : PROBLEMATIQUE ET DEMARCHE DE RECHERCHE

Les différentes modalités de la rencontre et les compétences mobilisées par les professionnels de l'éducation pour interagir avec les familles est encore un domaine de recherche à investiguer ; la didactique professionnelle, champ théorique initié par Pastré (2002a) constitue, de notre point de vue et nous l'avons évoqué au chapitre 5, une ressource pour accéder aux savoirs incorporés des CPE. Les interactions avec des parents sont peu étudiées particulièrement dans le secondaire. Notre étude, nous le rappelons, est centrée sur les interactions CPE-parents au collège. En effet, les années passées au collège sont un moment de la scolarité des élèves où les relations avec les parents sont à la fois les plus nécessaires et les plus difficiles¹⁰⁵ (Dutercq, 2001a, p. 112). C'est un moment crucial de la scolarité des élèves français parce qu'il correspond aux années de scolarité obligatoire du secondaire et que c'est aussi une période de perturbations notamment psychologiques et physiques qui peuvent fragiliser certains adolescents.

En effet, le contexte de rapprochement entre l'École et les familles fait que les parents sont informés ou sollicités quand leur enfant a un comportement jugé inadéquat au collège. Dans le second degré du fait de la division du travail éducatif (Levasseur & Tardif, 2010; Masson, 1994) , les CPE sont particulièrement chargés du maintien de l'ordre scolaire. Bien que les CPE entretiennent une relation ambiguë avec ce pan de leur activité (Condette, 2013), les différents travaux évoqués dans le chapitre 4 montrent que les CPE, héritiers des surveillants généraux, sont encore au cœur de la gestion de la discipline dans les établissements du second degré et tout particulièrement au collège.

Nous avons pu constater, à travers l'exploration de la littérature scientifique, un manque de connaissances, faute de données empiriques, sur d'une part les interactions entre les établissements et les parents et d'autre part sur l'activité réelle des CPE. Nous proposons d'analyser, avec les professionnels concernés, les interactions verbales entre CPE et parents qu'ils ont eux-mêmes enregistrées lorsqu'ils échangent en présentiel ou au téléphone sur le comportement de l'élève et qu'ils souhaitent analyser en collaboration avec le chercheur et avec un groupe de pairs.

Notre problématique est ainsi la suivante :

¹⁰⁵ Dutercq évoque des relations avec les parents, plus aisées dans le 1^{er} degré, une barrière réelle ou symbolique dans le second. Si au lycée le relais peut être pris par les élèves ce ne peut être guère le cas au collège (Dutercq, 2001a).

Dans un « régime du proche » (Payet & Giuliani, 2014) entre l'École et les familles et compte tenu du rôle d'intermédiaire que joue le CPE dans son établissement, quelles sont les spécificités des interactions entre les CPE et les parents et quels schèmes développent-ils dans des situations d'entretien, potentiellement tendu, où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève ?

Nous présenterons dans ce chapitre tout d'abord nos hypothèses et nos questions de recherche puis la démarche de recherche que nous avons mise en place.

6.1 HYPOTHESES ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Suite à l'examen de recherches portant sur les interactions entre l'École et les parents, présenté en première partie de cette thèse, nous avons mis en évidence l'intérêt d'investiguer la question des spécificités des interactions CPE-parents et des schèmes qu'ils mobilisent. Nous avons structuré notre recherche autour de questions qui s'inscrivent dans deux champs distincts : celui des relations entre les CPE et les parents d'une part et celui de l'organisation, notamment conceptuelle, de l'activité des CPE d'autre part dans ces mêmes échanges avec les parents. Chaque champ comprend deux questions de recherche et que nous allons présenter ci-après.

6.1.1 La relation CPE-parents

Concernant les relations CPE-parents, nous allons nous intéresser aux positionnements des sujets lors des entretiens et au rapport de places instauré entre les interlocuteurs, appelé aussi position de parole (Vinatier, 2009, p. 89). Pour rappel, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 5 (cf. 5.3.3), le positionnement du sujet peut se définir comme la manière singulière de s'engager dans l'échange, le rôle adopté par l'individu dans sa relation à autrui ; il traduit notamment la distance ou la proximité entre les interlocuteurs mais aussi la nature conflictuelle ou coopérative de la relation.

6.1.1.1 *Positionnement des sujets*

Nous l'avons abordé au chapitre 2 de la première partie de cette thèse, plusieurs modèles relationnels persistent aujourd'hui entre l'École et les parents (Kherroubi, 2008a; Lorcerie, 1998; Payet, 1994). Ils traduisent différentes conceptions du rôle du parent à l'école : est-il un partenaire ? Un co-éducateur ? Un client usager ? Ou reste-t-il encore assujéti aux décisions de l'institution scolaire ? Du point de vue des relations à l'École, les recherches (Kherroubi, 2008b; Monceau, 2009; Périer, 2005) montrent que les parents adoptent différentes postures allant de la confiance à la défiance, des attitudes de protection de leur enfant ou différentes formes de critiques ou de « résistances ». Qu'en est-il des relations entre des parents et des CPE et de leurs positionnements dans l'interaction ? Les spécificités de leur fonction où l'écoute est considérée comme centrale par ces professionnels (Favreau, 2016) peuvent-elles induire d'autres formes d'interactions ? Si oui, lesquelles ? Quel rôle est attribué au parent en entretien ? Observe-t-on des formes de coopération avec les CPE et des pratiques coéducatives ?

Nous pouvons penser que des formes de coopération, de retrait ou d'opposition peuvent être repérées *in situ* dans les relations CPE-parents en entretien. Comme nous l'indique la littérature scientifique (Payet, 2017; Périer, 2005; Thin, 1998), il est aussi probable de repérer des spécificités dans la relation des CPE avec des parents étrangers et/ou issus de milieux populaires.

Cela nous amène à notre première question de recherche :

Question n° 1 : Quels positionnements des sujets sont repérables dans notre corpus dans des situations d'entretien concernant les transgressions des collégiens ?

6.1.1.2 *Rapport de place ou position de parole*

Le contexte d'un rapprochement pose la question de la symétrie des rapports entre les parents et l'École (Payet, 2015). Les contacts entre eux peuvent prendre la forme d'entretiens individuels mais cette forme de rencontre est encore largement inexplorée au niveau de la recherche (Scalambrin & Ogay, 2014, p. 25). Malgré l'observation de certaines pratiques coéducatives (Payet & Giuliani, 2014, p. 67), les travaux suisses confirment l'importante asymétrie dans les interactions entre parents et enseignants où les échanges sont configurés majoritairement par les enseignants (Chartier et al., 2014, p. 45). La culture professionnelle enseignante peut parfois représenter un obstacle à la « *constitution d'un monde commun entre l'enseignant et les parents* » (Payet & Giuliani, 2014, p. 64). Les conceptions que les

professeurs ont de leur métier et de l'efficacité de leur action dans ce domaine vont être déterminantes (op.cit. p. 63). Ces études méritent d'être prolongées notamment dans le contexte du secondaire en France afin de renseigner ce type d'activité. Il y a un réel intérêt à investiguer les situations réelles d'interactions et à mettre au jour ce qui, chez les acteurs en présence, va induire telle ou telle position de parole vis-à-vis des parents. Si la dissymétrie entre les enseignants et les parents pourrait être légitimée par le savoir que les premiers détiennent dans leur discipline, y a-t-il, de la même manière, dissymétrie entre CPE et parents ? Si oui, comment la comprendre ?

La question de la position de parole des acteurs lors de leur rencontre et notamment la question de savoir qui domine les situations d'interactions qui sont envisagées comme un « système social en miniature » (Goffman, 1973a) peut s'analyser grâce à la notion de « rapport de place »¹⁰⁶.

Parce que les CPE sont considérés comme des intermédiaires entre l'établissement et la famille (Dutercq, 2001b) et qu'ils partagent théoriquement avec les parents des préoccupations éducatives centrées sur l'élève (Pfander-Mény, 2007), nous faisons l'hypothèse que les interactions sont moins hiérarchiques que les interactions enseignants-parents configurées largement par le professeur, et où peu de place est laissée à la parole du parent (Chartier et al., 2014; Scalabrini & Ogay, 2014). L'absence de savoir en jeu peut modifier l'asymétrie entre les interactants.

D'où notre question :

Question n°2 : Quel rapport de places (ou position de parole) peut être observé dans les interactions CPE-parents ? Quel éclairage peut-il apporter sur les relations entre l'École et les familles ?

6.1.2 L'organisation de l'activité des CPE

Concernant l'organisation de l'activité des CPE, nous nous intéressons d'une part aux schèmes mobilisés par les CPE et d'autre part aux « configurations interactionnelles¹⁰⁷ » (Vinatier, 2016, p. 104) de l'activité des CPE dans les situations spécifiques d'entretien.

¹⁰⁶ Cette notion a été définie dans le chapitre précédent (5.3.3).

¹⁰⁷ Vinatier (2016, p. 105) nous indique que « la notion de configuration permet "d'approcher la singularité sans se limiter à des idiosyncrasies, et de repérer du générique, du partagé, de l'invariant dans les formes uniques qui sont étudiées" (Barbier et Durand, 2006) ». Elle indique aussi que « la configuration informe "sur les déplacements de place dans l'interaction et sur l'intérêt conjoint relatif aux objets en transaction" (François et

6.1.2.1 Schèmes

Contacter les parents pour évoquer un évènement qui sort de l'ordinaire survenu dans la journée de l'élève est aujourd'hui une activité courante pour les CPE¹⁰⁸. Cette activité peut aussi être « à risques » dans la mesure où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève, où il faut parfois annoncer une sanction. Les interactions des CPE avec les parents relèvent de tâches récurrentes et complexes que la recherche peut aider à comprendre. La littérature scientifique fait mention des conflits potentiels lors des interactions École-famille lorsque l'élève est en difficulté (Guigue & Tillard, 2010; Kherroubi et al., 2015; Payet, 2015, p. 123). Nous pouvons supposer que les interactions CPE-parents traitant des problèmes de comportement de l'élève peuvent être soumises à des tensions. Il est possible que des divergences portant sur des valeurs éducatives ou sur les sanctions imposées par le collège puissent survenir dans ces échanges et que l'on peut repérer des schèmes (buts, sous buts, anticipations, règles d'action, principes tenus pour vrais, inférences) notamment chez les CPE pour limiter les réactions indésirables des parents comme le font les enseignants en entretien individuel lors de la remise des bulletins trimestriels (Chartier et al., 2014).

Comme cela a été repéré chez des enseignants (Chartier & Payet, 2014; Scalabrini & Ogay, 2014), les moments d'échanges avec les parents pourraient occasionner aussi des tensions chez les CPE qui peuvent être tirillés entre des enjeux contradictoires (par exemple, le maintien de la relation peut parfois s'opposer à des exigences institutionnelles).

Nous posons donc les questions suivantes :

Question n°3 : Quels schèmes les CPE mobilisent-ils dans cette classe de situations ? Quelles tensions sont présentes dans l'activité interactionnelle des CPE ?

6.1.2.2 Configurations de l'activité des CPE

Dialoguer avec les parents est aujourd'hui une tâche prescrite aux agents scolaires. Les textes prescriptifs en disent cependant peu sur cette activité et sur la façon dont les professionnels peuvent être formés à cette question. La recherche ethnographique de Chartier et al. (2014) sur les entretiens individuels enseignants-parents, menée dans le canton de Genève

Weil-Barais, 2003) » ; elle a mis en évidence, chez des conseillers pédagogiques que leurs entretiens pouvaient être configurés grâce au modèle ÉPR (sur ce modèle, voir le point 5.3.4).

¹⁰⁸ La circulaire de 2006 sur le rôle et la place des parents à l'école est explicite sur l'information des parents par l'établissement scolaire : « Le suivi de la scolarité par les parents implique que ceux-ci soient bien informés des résultats et du comportement scolaires de leurs enfants ». Par ailleurs « les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale ».

dans 3 écoles primaires, met en évidence que deux thèmes principaux sont abordés lors des entretiens : l'information sur la situation scolaire de l'élève et les propositions d'action. Ces entretiens sont souvent structurés par une phase de diagnostic et une phase de préconisations (Scalambrin & Ogay, 2014). Des stratégies (par exemple l'euphémisation des difficultés de l'élève ou la dramatisation de sa situation) développées par des enseignants pour répondre aux exigences institutionnelles (l'efficacité de l'échange, la prise en charge de l'élève par des spécialistes) mais aussi aux exigences de la relation (le maintien d'un climat convivial par exemple) ont été mis au jour (Chartier et al., 2014) (cf. chapitre 3 sur l'entretien individuel).

Comme cela a été repéré dans l' « agir enseignant » (Payet et al., 2011; Scalambrin & Ogay, 2014), on peut penser qu'il est possible d'identifier des « configurations interactionnelles » (Vinatier, 2016a, p. 104) dans les entretiens des CPE avec les parents. En effet, on peut supposer que certains schémas d'échanges sont observables : des rituels, une structuration des échanges en différentes phases que l'on retrouve dans un certain nombre d'entretiens peuvent, par exemple y être présents. Il est probable aussi que le contexte d'exercice et le style du CPE influent sur l'organisation de cette activité communicationnelle (cf. chapitre 4 sur l'activité des CPE).

Notre dernière question de recherche est formulée ainsi :

Question n°4 : Quelles configurations peut-on repérer dans l'activité des CPE lors d'entretiens avec des parents ?

Pour cerner les enjeux de l'activité des CPE nous avons fait le choix de les associer à l'analyse. En effet, accéder à leurs schèmes et notamment aux conceptualisations qu'ils mobilisent en situation suppose la mise en place d'un contrat de collaboration et une démarche de recherche spécifique pour que les professionnels acceptent de partager les traces de leur activité et de s'y confronter.

6.2 DEMARCHE DE RECHERCHE

Nous nous basons sur l'approche en didactique professionnelle de Vinatier (2009) qu'elle a mise en œuvre dans le cadre de recherches collaboratives avec des enseignants, des enseignants spécialisés ou encore des conseillers pédagogiques. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, elle a développé une analyse de l'activité qui combine le repérage des constituants

du schème (Vergnaud, 1996) et des marqueurs des relations interpersonnelles, tels que développés par Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) dans sa théorie linguistique interactionniste.

Cette recherche est en premier lieu une recherche collaborative. Nous allons évoquer cette spécificité dans un premier temps (6.2.1) puis nous décrivons la population de notre étude (6.2.2) avec laquelle nous avons passé un contrat de collaboration qui sera précisé (6.2.3).

6.2.1 Une recherche collaborative

Les recherches impliquant la participation de professionnels¹⁰⁹ (recherche-action, recherche partenariale, recherche collaborative...) s'inscrivent dans des champs vastes et s'appuient sur des fondements divers mais semblent se référer aux travaux de Dewey (2011) et de Lewin (1946) (cités par Vinatier et Morrissette, 2015). Elles s'apparentent aux « recherches orientées par la conception » (*design-based-research*) qui promeuvent notamment l'idée d'une recherche appliquée, c'est-à-dire ayant des visées pragmatiques (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 79). Elles ont pour caractéristique d'être mises en œuvre de manière contractuelle « avec » les praticiens et non pas « sur ». Dans le domaine de la recherche sur l'enseignement, le développement de recherches impliquant les professionnels, notamment au Canada, se nourrit d'une critique de la recherche universitaire (Desgagné et al, 2001), jugée trop éloignée de la pratique et se justifie par les préoccupations de produire des connaissances pertinentes dans un champ professionnel (Bednarz, 2013). Les recherches collaboratives du point de vue de Vinatier et Morrissette, (2015) posent la question des finalités poursuivies, et du statut des différents types de savoirs en jeu. Plusieurs courants développant une théorie de l'activité¹¹⁰ proposent d'articuler savoirs de l'expérience et savoirs théoriques. La didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) vise la compréhension mais aussi la conceptualisation de l'activité en vue de la formation. Dans ce champ théorique, les recherches collaboratives de Vinatier visent à la fois à produire des connaissances (finalité heuristique) sur l'activité analysée et à repérer par l'analyse les formes que peut prendre le développement professionnel des participants (Lenoir 1996, Vinatier, 2012) (finalité praxéologique).

D'après Mayen et Olry (2012), cette notion de développement est utile pour décrire des transformations que la notion d'apprentissage ne restitue pas entièrement. Sa signification est

¹⁰⁹ Nous nous appuyons ici largement sur la note de synthèse sur les recherches collaboratives réalisée par Vinatier et Morrissette (2015).

¹¹⁰ Citons par exemple le courant du Cours d'action (Theureau, 2006, 2009) ou celui de la Clinique de l'activité (Clot, 2006)

inspirée de la notion de situation sociale de développement (Vygotski, 1985). Ces auteurs définissent le développement en trois points. « *Tout d'abord, il peut être abordé comme la transformation des relations qu'une personne entretient avec son environnement* » ; ensuite, il concerne la « *transformation de la place qu'on occupe dans et par rapport à cet environnement, des activités possibles avec lui, des capacités pour agir, des modes de pensée, de raisonnement et d'action, des formes de relation avec les autres. Enfin, on peut penser que le développement est lié à l'évolution d'une certaine manière de se percevoir et de se percevoir de manière satisfaisante, satisfaction résultant d'expériences vécues de manière suffisamment bonne et engendrant des effets également gratifiants : reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente* » (Mayen, Olry, 2012, p. 92).

Dix CPE (5 débutant·e·s, 5 expérimenté·e·s) des académies de Nantes, de Caen et de Créteil se sont engagés, à différents degrés, dans notre recherche. Ils ont accepté d'y participer dans la perspective de prendre du recul sur leur activité et d'accéder à une plus grande intelligibilité de leur travail.

Ainsi, ils ont enregistré 170 entretiens CPE-parents (téléphoniques ou présentiels) entre janvier 2014 et juin 2016. Parmi ces derniers, plus de la moitié d'entre eux concernent des situations où un·e élève a contrevenu aux règles de l'établissement. Nous avons donc centré notre étude sur ces situations (95 entretiens) du fait de leur importance dans les contacts des CPE avec les parents mais aussi parce qu'elles peuvent représenter des situations difficiles, c'est-à-dire demander au professionnel la mobilisation de plus de ressources pour agir. Notre corpus principal, constitué des transcriptions des enregistrements des interactions verbales CPE-parents, est envisagé à différents niveaux : comme « traces de l'activité » des professionnels, il constitue une voie d'accès privilégiée pour comprendre l'activité des CPE et repérer les compétences qu'ils mobilisent. Ces transcriptions peuvent aussi, dans le cadre de dispositifs de co-explicitation (Vinatier, 2012a) via la « confrontation » des CPE à ces traces (Cahour & Licoppe, 2010), favoriser leur développement professionnel et, grâce à une démarche « compréhensive », elles seront un moyen supplémentaire de renseigner leur activité grâce au partage des analyses de la chercheuse avec les professionnels. Mais l'étude de ces interactions est aussi un « moyen » d'accès à une compréhension d'une réalité plus large (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008), celle des relations des familles avec le collègue aujourd'hui.

Nous allons à présent présenter les CPE ainsi que les collègues dans lesquels ils travaillaient lors du recueil de données.

6.2.2 Présentation de la population et du contexte d'exercice

Nous avons souhaité travailler avec une diversité de professionnels et de terrains. Nous avons à ce titre sollicité la collaboration de CPE, hommes et femmes, travaillant dans des établissements publics variés (collège urbain avec une population mixte socialement, rurbain, rural, de centre-ville, urbain REP) afin d'avoir accès à une variété de contextes et de pratiques. Toujours dans l'objectif d'accéder à des situations diversifiées, nous avons contacté d'une part des CPE expérimentés (ayant plus d'une dizaine d'années d'expérience) et d'autre part des CPE débutants (ayant une à deux années d'expérience en tant que titulaire au moment du recueil de données).

Au début de notre recherche, notre intention était de mieux cerner l'activité des experts vis-à-vis de celle des débutants mais nous avons réorienté par la suite notre questionnement pour différentes raisons. Le recueil de données des entretiens des débutants a été moins important que celui des CPE expérimentés : 70 entretiens retenus pour les CPE expérimentés contre 25 pour les débutants avec une très grande disparité entre eux¹¹¹. Ce décalage ne nous permettait donc pas de fournir une analyse comparative pertinente. Par ailleurs, lors de nos entretiens exploratoires, certains CPE débutants avaient peu à dire de leur relation aux parents. En effet, il semble nécessaire d'avoir expérimenté de manière plus importante des contacts réguliers avec des parents avant d'envisager une réflexion sur ses pratiques d'entretien. Ce dispositif de recherche collaborative est sans doute plus pertinent pour interroger l'activité de professionnels expérimentés, plus à l'aise dans leurs relations aux familles et en demande d'une réflexion sur leur pratique d'entretiens. Dans le cadre d'une pratique débutante, on peut penser que les CPE sont en quête de légitimité vis-à-vis des parents et que solliciter un accord d'enregistrement peut ajouter une contrainte supplémentaire dans une activité « à risques » notamment de par son caractère imprévisible. S'entretenir avec des usagers peut être considéré comme une tâche complexe car chaque situation est singulière et incertaine (parce qu'elle est une co-élaboration) et car il y a des risques de conflits potentiels de normes et de valeurs entre les interactants (Ollivier, 2016, p. 74-75). Enfin en didactique professionnelle, on postule que l'activité a une dimension productive mais aussi constructive et que l'expérience permet de

¹¹¹ Nous n'avons par exemple qu'un seul entretien pour Michèle, CPE débutante.

développer des compétences qui permettent au professionnel d’appréhender des situations de travail plus complexes de meilleure manière (Pastré et al., 2006). Il ne s’agit surtout pas dans notre démarche d’évaluer des pratiques professionnelles mais nous nous intéressons aux savoirs d’expérience développés par les professionnels dans le cadre de leur activité.

Nos analyses vont donc cibler plus particulièrement l’activité des CPE expérimentés ; nous nous intéresserons à leur identité en acte grâce au repérage des schèmes de l’interactivité langagière qu’ils ont développés dans le cadre de leur expérience professionnelle (chapitre 9). Nous utiliserons cependant les entretiens de tous les CPE -expérimentés et débutants – afin de dresser une cartographie des interactions CPE-parents de notre étude (chapitre 7).

Nous allons donc ici présenter les CPE débutants de l’étude puis les CPE expérimentés ainsi que leur collègue d’exercice que nous nommerons de A à E. Comme nous l’avons évoqué dans le chapitre 4 (4.3.1), l’activité des CPE se déploie dans un contexte spécifique. Notre approche interactionniste envisage l’influence du contexte sur l’interaction et réciproquement ; nous l’avons évoqué dans le chapitre 5 (5.2.2.2). Le cadre de la communication, la production et l’interprétation des énoncés sont en effet liés. Enfin, comme nous l’avons vu dans notre second chapitre, les relations des parents de milieux populaires avec l’École peuvent être plus difficiles. C’est pourquoi nous présenterons les spécificités des collèges où exercent les CPE. Nous aborderons principalement l’environnement de l’établissement, les caractéristiques du public accueilli, et s’ils existent, les politiques ou projets en direction des parents.

Les informations sur les collèges proviennent d’une part, des données fournies par le service statistique du rectorat de l’académie de Nantes et d’autre part, des entretiens menés avec les chefs d’établissement de ces collèges. Le recueil de données s’étant déroulé entre 2014 et 2016, nous nous sommes basée sur les chiffres de 2015 que nous avons prise comme année de référence.

6.2.2.1 Les CPE débutants

Il n’a pas été aisé d’enrôler des CPE débutants dans cette recherche. Les situations de rencontre avec des parents dans un contexte nouveau pouvaient apparaître comme difficiles et certains n’envisageaient pas de solliciter un accord des parents pour des enregistrements, les risques d’impacter leurs relations, et donc leur travail, étaient trop grands selon eux. Certains débutants qui avaient donné leur accord et ont été rencontrés en entretien ont finalement renoncé, parfois parce que leur affectation les a emmenés hors de l’académie de Nantes où se

déroule principalement cette recherche. 3 CPE débutants (Fantine, Romain et Antoine) sur 5 sont d'anciens étudiants rencontrés dans l'exercice de nos fonctions d'enseignante en formation initiale des CPE ; Michèle est la collègue de Fantine dans un collège urbain de Seine-et-Marne (77).

Le tableau ci-dessous nous permet de présenter certaines des caractéristiques des participants à l'étude. Ces données ont été recueillies par mail.

Expérimenté ou Débutant	CPE (nom d'emprunt)	Année de naissance	Année de titularisation	Expérience(s) professionnelle(s) avant l'entrée dans le métier	Diplômes	Postes de CPE (Département)	Des éléments qui selon eux orientent leurs relations aux parents. D'après leur réponse-mails
Deb	Antoine	1985	2013	AED 4 ans CLG et lycée Formateur BAFA Engagement éduc pop sur pol. éducatives	Concours médecine Maitrise SVT et environnement Début prépa capes	Stage CLG (44) CLG (50) 2013-2016 CLG (44) 2016-2017	« - Ma propre parentalité - Prise de "confiance" qui mène à une plus grande communication vers les parents. »
Deb	Fantine	1989	2014	AED Service civique CEMEA	Licence psycho Master MEEF Encadrement Éducatif	CLG (77) : 2014-2017	+ efficace de travailler main dans la main avec les parents pour le suivi de scolarité Complémentarité des rôles dans l'éducation Rencontres avec les parents dans des contextes divers (prévention, journée portes ouvertes ...). Présence le jour de la rentrée, lors des plénières (connaître inquiétudes et interrogations) Être vigilante à contacter ou rendre compte aux familles de notre action au quotidien et des prises en charge de leur enfant (la communication de l'enfant peut être source de malentendu) : démarche de coéducation.
Deb	Michèle	1969	2014	Commerciale AED CPE contractuelle Bénévole Astree (écoute	Non réponse	CPE mi-tps 2012-2013 Stage CLG (11) 2013-2014 CLG (77) 2014-2017	« La volonté de comprendre l'élève et de faire en sorte qu'il murisse et apprenne de ses erreurs. »

				centrée sur la personne)			
Deb	Romain	1982	2015	AED pendant 6 ans Musicien	Licence droit & musicologie Master MEEF Encadrement Éducatif	Stage en LPO CLG (44) 2015-2017	Habitué à se mettre en scène, il aborde la rencontre sans crainte
Deb	Thibaud	1984	2013	Monitorat voile Assistant péda (2 ans) AED (4 ans)	Master histoire contemporaine Master MEF Encadrement Éducatif	Stage en LGT (22) CLG REP (93) 2013-2017	Non réponse

Tableau 1: Présentation des CPE débutants

6.2.2.2 Les CPE expérimentés

Le groupe des CPE expérimentés s'est constitué facilement. 4 des 5 CPE expérimentés sont restés investis tout au long de la recherche. Nous avons d'abord rencontré Sabine¹¹² fin 2013 dans un stage de formation continue où elle a manifesté son intérêt pour prendre du recul sur son activité. Sabine a accepté immédiatement d'intégrer un groupe de recherche et nous a aussi mis en relation avec Emmanuelle et Julien qu'elle pensait pouvoir être intéressés par notre démarche. Un CPE, nommé Damien, qui avait été sollicité parce que travaillant en REP sera ensuite, du fait d'une mutation, remplacé par Géraldine qui rejoindra le groupe en 2015-2016. Nathalie a été sollicitée car elle travaillait dans un collège rural dont le chef d'établissement était ouvert aux recherches en sciences de l'éducation. Nous présentons ci-dessous successivement les 5 CPE expérimentés qui ont collaboré à cette recherche ainsi que leur collège d'exercice.

Emmanuelle, CPE dans le collège A (rurbain)

Titulaire d'une licence de lettres modernes et communication, d'un BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur) et d'un BAFD (Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur), Emmanuelle a exercé pendant 7 ans les fonctions de maitresse d'internat (MI) avant de devenir CPE. Elle a tenté plusieurs fois le concours et elle a été titularisée en 2000. Elle a

¹¹² Tous les prénoms des CPE ont été modifiés.

toujours exercé ses fonctions de CPE en Loire-Atlantique. Lorsqu'elle est interrogée par mail sur les éléments qui, selon elle, orientent ses relations avec les parents, elle répond : « *Le non jugement, l'humilité et sans doute le fait d'être parent moi-même qui pousse à la modestie et à la compréhension des difficultés rencontrées par certaines familles... Une bonne dose de patience et d'optimisme aussi* ». Dans la constitution du portrait d'Emmanuelle, nous tenterons de mettre au jour son identité en acte.

Le collège A où elle exerce ses fonctions est situé en zone rurale à moins de 20 km de la métropole nantaise. En 2015, il accueillait 802 élèves. Emmanuelle y travaille en tant que seule CPE depuis 2009. La grande majorité des élèves sont demi-pensionnaires (plus de 96 %). Seuls 8 % d'élèves sont boursiers. Les différentes Professions et Catégories Socio-professionnelles (PCS) de sa population scolaire sont présentées dans le graphique ci-dessous. Les cadres moyens et supérieurs ont été regroupés et représentent quasiment la moitié des parents du collège.

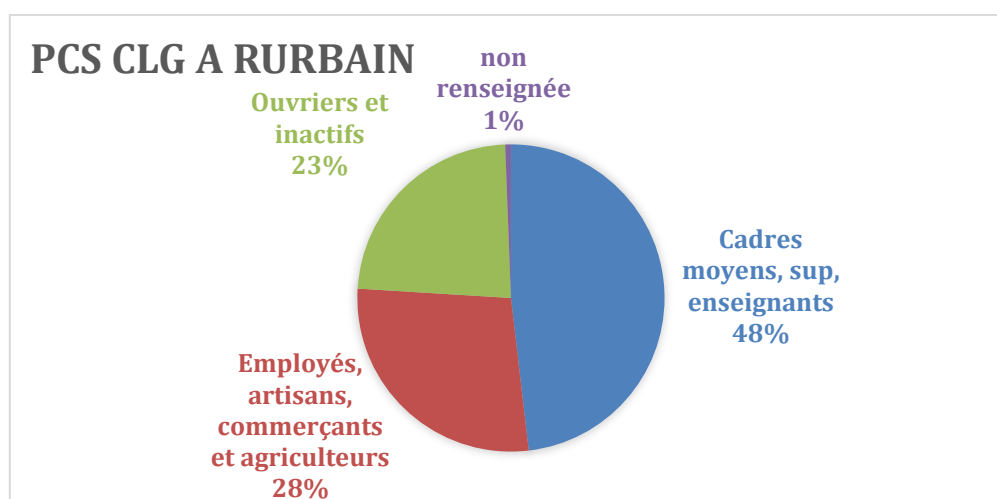


Figure 3 : PCS du Collège A rural - 2015

Le taux de réussite au Diplôme National du Brevet (DNB) y est de 91 %.

Concernant la relation aux parents, ce collège met en place un accueil spécifique en sixième auquel les parents participent en nombre comme aux différentes réunions proposées. La principale du collège souligne un excellent niveau de communication avec les parents et un climat scolaire positif. Les différentes équipes (administratives, d'accueil, éducative, médico-sociales et pédagogiques) sont décrites comme réactives : elles se mobilisent pour répondre aux demandes et pour transmettre des informations aux parents. Ces derniers se sentent à l'aise dans

l'établissement, d'après la principale, car ils n'hésitent pas à venir au collège et à poser des questions. D'après elle, leur accueil fait l'objet d'une attention spécifique de tous. Elle déplore toutefois d'une part l'absence d'interactions avec une minorité de parents et d'autre part un certain consumérisme et des exigences parfois excessives d'autres familles.

Géraldine, CPE au collège B (REP)

Titulaire d'une maîtrise d'histoire et d'un diplôme universitaire (DU) en Français Langue Étrangère (FLE), Géraldine est surveillante d'externat deux ans pendant ses études. Elle est titularisée dans sa fonction de CPE en 2004 mais, lorsqu'elle rejoint le groupe de recherche en 2015, elle n'a exercé que 7 ans (un an dans un lycée et un an dans un collège du Val-d'Oise, un an dans un collège de Vendée et enfin 4 ans dans un collège de Loire-Atlantique) car elle a obtenu une mise en disponibilité de 3 ans entre 2006 et 2009 pour suivre son conjoint. « *Être accessible, à l'écoute et bienveillante pour instaurer une relation de confiance et désamorcer les conflits plus facilement* » sont les objectifs qu'elle se donne dans les interactions avec les parents.

Géraldine arrive au collège B, situé à Nantes, en septembre 2015. Cette année-là, les élèves sont au nombre de 369 dont 52 élèves de Segpa et 7 élèves d'ULIS. L'établissement est classé en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). 55 % d'élèves sont boursiers, 34 % sont demi-pensionnaires. 20 % d'élèves arrivent avec un an ou plus de retard en sixième. Seulement 66 % des élèves obtiennent leur DNB. Notons aussi que 43 % d'élèves vivent en zone urbaine sensible. Ci-dessous, le graphique est révélateur d'un fort taux de professions et catégories socio-professionnelles les moins aisées.

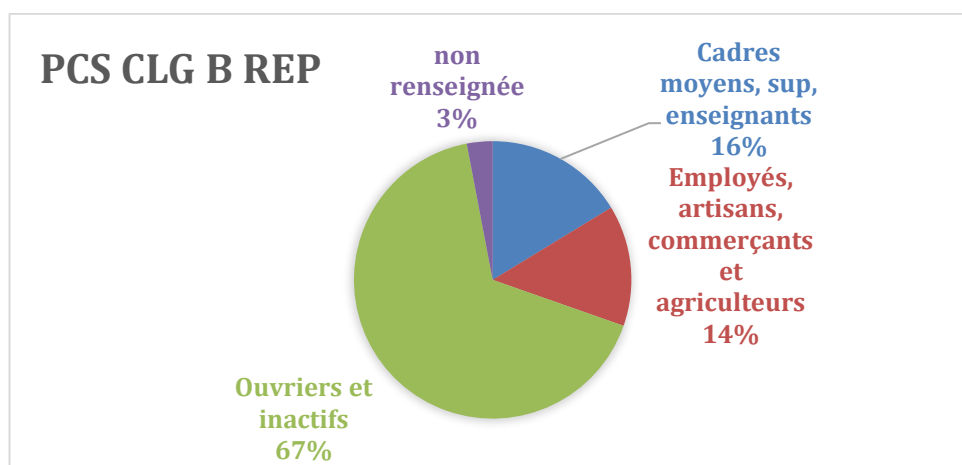


Figure 4 : PCS du collège B REP – 2015

L'établissement met en place différents dispositifs qui visent le renforcement des liens avec les parents. Ainsi, le dispositif de la Malette des parents est mis en œuvre tout comme l'opération « Ouvrir l'école aux parents »¹¹³. Les moments d'apprentissage de la langue ne se déroulent cependant pas dans les locaux du collège mais dans une structure sociale de proximité. Les parents organisent aussi un café des parents le samedi matin, hors temps scolaire. Ces dispositifs enregistrent une faible fréquentation des familles. De fait, faire venir les parents au collège est une problématique centrale des équipes de l'établissement. Un nombre important de parents sont étrangers, d'origine étrangère ou allophones. La principale du collège indique que les personnels veillent à communiquer à l'oral et individuellement avec les parents parfois en parallèle de certains écrits. La communication écrite à destination des parents fait l'objet d'une attention particulière : les documents doivent être courts et mobiliser un vocabulaire accessible à tous. Des vidéos présentant les projets d'élèves sont présentées lors des journées portes ouvertes. Les équipes peuvent avoir recours à des interprètes pour échanger avec des parents ne maîtrisant pas la langue française. Un axe du projet d'établissement est consacré à la fois au développement de la coéducation entre les parents et le collège mais aussi à l'attractivité de l'établissement. Le collège B fait l'objet, en effet, d'un évitement scolaire.

Julien, CPE au collège C urbain

Julien est titulaire d'une licence d'histoire et a été maître d'internat - surveillant d'externat (MI-SE) pendant 7 ans. Il devient CPE titulaire en 2000. Il exerce en début de carrière dans l'Oise en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et rejoint l'académie de Nantes en 2005, dans le collège C. Comme nous le verrons en abordant l'identité en acte de Julien, cette première expérience a joué un rôle majeur dans sa manière de communiquer avec les parents.

Le collège C est situé dans une commune de la métropole nantaise, dans un quartier avec de grands ensembles de logements sociaux. Julien y travaille en 2015 depuis 10 ans. 446 élèves y sont scolarisés dont 63 en Segpa et 21 en ULIS. 34 % sont boursiers. Le taux de réussite au DNB y est de 79 %. Les PCS sont présentées dans le graphique ci-dessous et révèlent une mixité des publics.

¹¹³ Pour rappel, nous avons évoqué ces dispositifs dans le chapitre 1.

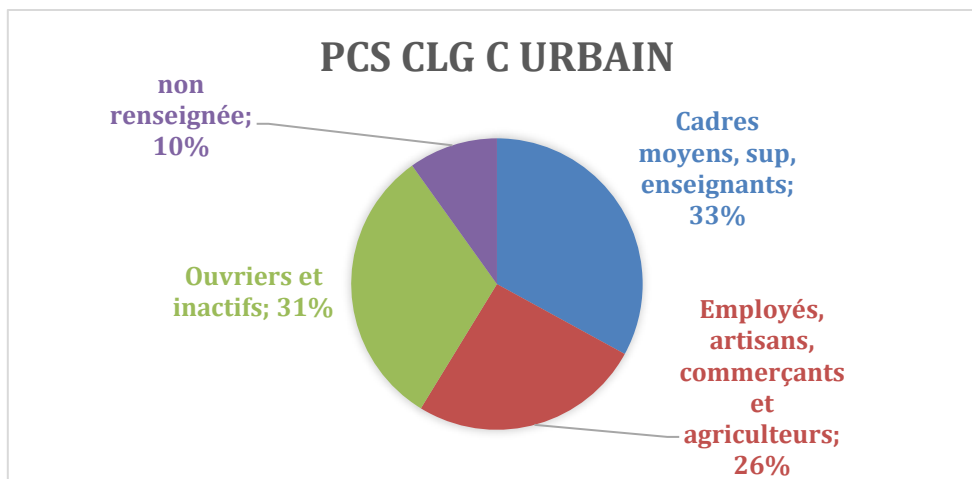


Figure 5: PCS du collège C urbain -2015

Le collège C accueille en effet des enfants issus de milieux urbains très hétérogènes : le secteur de recrutement couvre des zones résidentielles dans des communes ou quartiers très privilégiés en plus du quartier alentour. Cette mixité se traduit selon le principal par des écarts importants dans les relations que les différentes familles entretiennent avec le collège : certaines sont très exigeantes, d'autres sont méfiantes et en retrait. Pour lutter contre la fuite des élèves vers le privé, dès le mois de novembre, l'équipe de direction va à la rencontre des parents des élèves de CM2 des écoles primaires.

Nathalie, CPE du collège D rural

Titulaire d'une maîtrise de géographie physique, Nathalie a été surveillante d'externat pendant 7 ans et a occupé des postes dans des secteurs divers avant de passer le concours de CPE et d'être titularisée en 2001. Après son stage et son premier poste en Sarthe, elle rejoint le collège D en 2008, lieu où elle travaille jusqu'en 2017. Elle indique que le CPE est parfois un intermédiaire entre la famille et leur enfant (à la demande de l'élève), qu'il est un facilitateur des relations entre la famille et l'institution scolaire et une porte d'entrée dans le collège pour la famille. Elle considère que le CPE est plus accessible que les enseignants pour les parents.

Le collège D est situé dans une commune de moins de 6000 habitants de Loire-Atlantique. Il accueille, en 2015, 650 élèves. Nathalie y travaille en tant que CPE depuis son ouverture en 2009. 89 % des élèves sont demi-pensionnaires ; le taux d'élèves boursiers s'élève à 17 %. Nous pouvons observer ci-dessous la répartition des PCS du collège qui traduit une mixité du public scolaire.

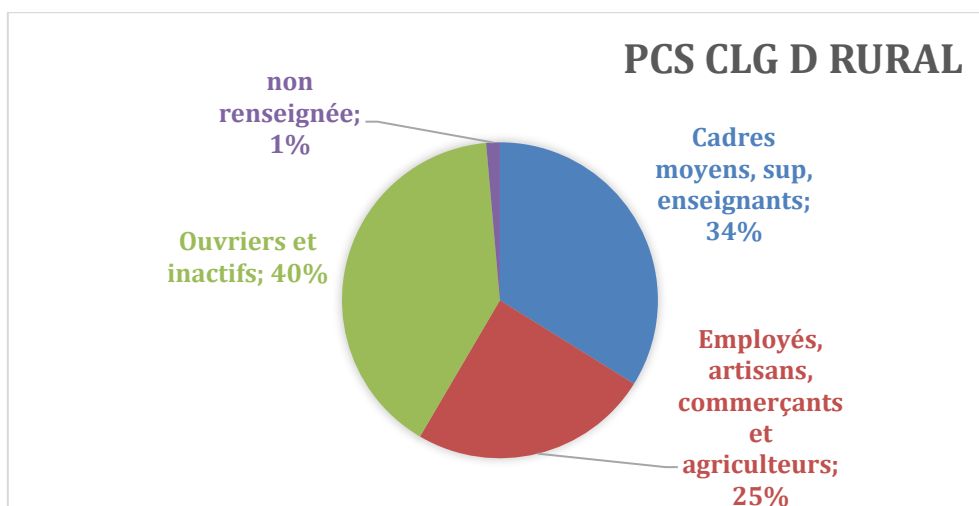


Figure 6: PCS du collège D rural - 2015

Le taux de réussite au DNB est de 84 %. Un des objectifs du projet d'établissement est d'« Impliquer les parents dans la scolarisation de leur enfant et ses enjeux » (dans l'axe TRAVAILLER ET SE FORMER POUR REUSSIR) ainsi qu' « Impliquer les parents dans la préparation à l'orientation de leur enfant dès la 5^e » (dans l'axe PREPARER L'AVENIR) mais le projet n'est pas investi comme un outil de travail d'après le principal. En revanche, ce dernier décrit le fonctionnement du collège comme tourné vers l'accompagnement des parcours des élèves. Il évoque par exemple un accompagnement « sans relâche » de familles en vue d'éviter le décrochage ou l'exclusion d'établissement de collégiens en grande difficulté scolaire et/ou comportementale. Cela se traduit par de nombreux appels et par une très grande disponibilité de l'équipe de direction et de la CPE. Le chef d'établissement a conscience des limites de ce système chronophage qui freine l'avancée d'autres dossiers mais il indique que le dialogue avec les parents et cette culture d'établissement ont permis de gagner « *en reconnaissance et en acceptation du fonctionnement du collège* ».

Sabine, CPE au collège E, urbain

Sabine est titulaire d'une licence de géographie option aménagement du territoire. Avec un BAFA, elle a exercé les fonctions d'animatrice mais aussi de directrice dans le secteur de l'animation ; elle a été surveillante d'externat pendant 3 ans. Elle fait son stage en Seine-Saint-Denis mais, titularisée en 1992, elle rejoint la Loire-Atlantique où elle est CPE en lycée polyvalent (LPO) jusqu'en 2001 ; elle exerce ensuite dans un premier collège jusqu'en 2009

puis au collège E de 2009 à 2017. Au moment du recueil de données, elle cumule 23 ans d'ancienneté. En matière de relations aux familles, elle souhaite « *que les parents comprennent le fonctionnement du collège* ». Elle veut faire en sorte d'avoir « *des relations cordiales pour permettre à chaque partie de se sentir en confiance* ». Il lui semble très important que les parents entendent la voix du collège et pas seulement celle de leur enfant. Elle considère que les parents et les personnels sont très complémentaires. Elle indique : « *en restant à leur écoute, cela me permet d'avancer et d'évoluer dans mes pratiques* ».

Sabine est CPE au collège E depuis 6 ans en 2015. Ce dernier est situé dans une commune de la métropole nantaise dans un quartier qui allie petits commerces et résidences individuelles. 551 élèves y sont alors scolarisés. 21 % sont boursiers et 67 % sont demi-pensionnaires. Le taux de réussite au DNB s'élève à 86 % mais il avoisinait les 90 % les années précédentes. L'analyse des PCS du collège révèle un public plus favorisé socialement que les autres collèges ; en effet, environ la moitié des élèves ont des parents issus de PCS favorisées (cadres moyens, supérieurs et enseignants) et le taux de PCS d'ouvriers et inactifs est inférieur à la moyenne académique.

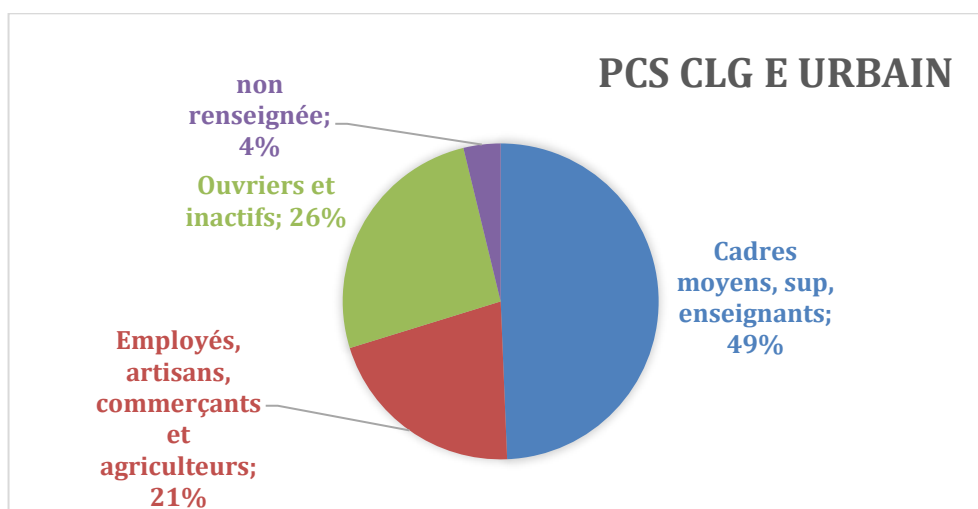


Figure 7: PCS du collège E urbain - 2015

Le chef d'établissement présent au moment du recueil de données est très préoccupé de l'image du collège et accorde une attention poussée aux parents d'élèves. Il les reçoit souvent et tient à être informé de tous les événements impactant potentiellement la relation aux parents. La communication (en direction des parents, de la presse ...) est un axe du projet d'établissement. Elle passe par différents canaux. Une lettre d'information de 4 pages à

destination des parents est envoyée régulièrement. L'utilisation par les parents de l'ENT e-lyco est en augmentation. Pour le principal, informer les parents et leur permettre d'avoir un interlocuteur de qualité dès qu'ils en ont le besoin est essentiel pour l'instauration d'une confiance. La CPE du collège est envisagée comme une 3^e adjointe¹¹⁴, la référente principale des parents : le chef d'établissement indique qu'elle a toute délégation pour les recevoir dans la mesure où elle rend compte de son action. Il demande à ce que Sabine partage dans un fichier les informations qu'elle recueille sur les élèves et éventuellement leurs parents dans son cahier de suivi.

Comme nous avons pu le voir, tous les CPE de notre étude ont eu une expérience, parfois longue (7 ans pour Emmanuelle) en tant que surveillant avant de devenir CPE : en tant que Maître d'internat (MI), surveillant d'externat (SE) ou en tant qu'assistant d'éducation (AED). En prenant pour repère l'année 2015 (le recueil de données s'est effectué entre janvier 2014 et juin 2016), les CPE expérimenté.e.s ont entre 35 et 50 ans. À l'exception de Michèle qui a 46 ans et pour qui le métier de CPE représente une reconversion, les CPE débutants ont entre 26 et 33 ans.

La majorité des CPE ont fait des études supérieures dans des filières de sciences humaines. Certains débutants sont titulaires d'un master Métiers de l'Enseignement et de la Formation (MEF)¹¹⁵ ou Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation (MEEF).

6.2.3 Le contrat de collaboration

Dans chaque collège, contacté via les CPE, nous avons présenté notre projet de recherche au chef d'établissement avec qui nous avons pu avoir un entretien. Tous les principaux ont donné leur accord pour la participation du CPE à cette recherche selon les modalités retenues.

Nous avons proposé un courrier explicatif à destination des parents (cf. annexe p. 418) pour présenter notre recherche sur l'activité des CPE et ses visées pour la formation, tout en signalant les enregistrements possibles des conversations en expliquant le respect de la stricte confidentialité des personnes et des lieux concernant les données qui seraient recueillies.

Dans certains établissements, ce courrier a été porté à la connaissance des parents via l'Environnement Numérique de Travail (ENT) ; dans les autres, les CPE se sont chargés

¹¹⁴ L'équipe de direction est composée d'une principale adjointe et d'un gestionnaire.

¹¹⁵ Au moment de la mastérisation, les masters destinés à la formation des enseignants et des CPE se sont d'abord appelés MEF avant de prendre leur nom actuel de MEEF.

d'expliquer eux-mêmes la recherche menée en prenant appui, s'ils le souhaitent, sur le courrier.

Chaque CPE a décidé ensuite, en accord avec les parents, d'enregistrer ou non ses entretiens. Il leur a été indiqué que les entretiens (outre le respect absolu de leur anonymat) étaient enregistrés exclusivement à des fins d'analyse de leur propre activité de CPE pour qu'ils puissent apprendre de ce qu'ils font effectivement. Il a été aussi précisé que ces enregistrements serviraient exclusivement des fins de recherche et/ou de formation.

Notre recherche vise en effet l'accès aux savoirs d'expérience des CPE, notamment dans une visée de formation ; c'est ce qui a été présenté aux professionnels contactés. Il leur a bien été expliqué que notre démarche était de produire de nouvelles connaissances sur leur activité mais non de porter un jugement sur leurs pratiques. Comme dans toute recherche, la condition éthique de non jugement est bien sûr étendue aux parents (et aux élèves quand ils étaient présents) qui se sont entretenus avec les CPE. Un strict anonymat des collègues, des CPE, des parents et des élèves a été appliqué.

6.3 PHASE EXPLORATOIRE : LES ENTRETIENS COMPREHENSIFS

Une phase exploratoire nous a permis, grâce aux lectures sur le thème des relations École-famille et sur l'activité des CPE, de cerner notre sujet et d'en dresser le cadre théorique. L'étude des politiques éducatives concernant la place des parents à l'école a renseigné le contexte socio-historique de notre recherche et a explicité la tâche prescrite (Leplat, 1997) aux professionnels dans le domaine des relations aux parents. Mais lors de cette phase, nous avons aussi rencontré lors d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) 16 CPE (dont les 10 participants à notre recherche), 9 chefs d'établissement¹¹⁶ et 2 Inspectrices d'Académie-Inspectrices Pédagogiques Régionales en charge des questions des établissements et de la vie scolaire (IA-IPR EVS). L'entretien compréhensif peut se définir comme un entretien semi-directif qui emprunte principalement « *aux techniques ethnologiques de travail avec les informateurs* » (Kaufmann, 1996, p. 8). Il vise une meilleure articulation entre le travail de terrain et la théorie. La posture empathique adoptée doit permettre d'atteindre l'univers de la personne interrogée, son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités. Groux (2013) indique que « *L'entretien compréhensif pose comme postulat que pour comprendre le social, il faut analyser le sens que*

¹¹⁶ Une cheffe d'établissement d'un des collèges où travaille un CPE débutant n'a pu être disponible pour un entretien.

les individus donnent à leur action. Il convient de solliciter la conscience des personnes sur ce qu'elles pensent et font ».

Comme nous l'avons évoqué en présentant le cadre de la didactique professionnelle, il s'agit lors de notre recherche d'accéder à l'activité professionnelle réelle. Les différents entretiens compréhensifs de la phase exploratoire nous ont cependant permis de mieux saisir les situations auxquelles sont confrontées les CPE dans leurs relations aux parents, ce qui est un préalable pour cerner notre classe de situations qui concerne plus particulièrement les entretiens lorsque le collégien a dérogé aux règles de l'établissement. Les entrevues avec les chefs d'établissement et les IA-IPR ont pour but d'accéder aux représentations des supérieurs hiérarchiques des CPE sur ces entretiens avec les parents et de déterminer quelle tâche était « attendue » (Leplat, 1997; Rogalski, 2003) des CPE en matière de relations aux parents (6.3.1). Les entretiens compréhensifs avec les CPE nous ont permis d'identifier les différents types de situations rencontrées (qu'est-ce qui déclenche la prise de contact ?), de découvrir ce qu'ils disent de leur façon de procéder lors des entretiens avec les parents. Ils nous ont permis notamment de mettre au jour la façon dont ils perçoivent leur rôle. Nous présentons ainsi, dans un second temps, ce qui s'apparente à la tâche redéfinie¹¹⁷ par les CPE en matière de relations aux parents (6.3.2).

6.3.1 Tâche attendue : qu'attendent des CPE les chef·fe·s d'établissement et les Inspectrices ?

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les personnels doivent coopérer avec les parents (référentiel de compétences de 2013) ; la circulaire de missions des CPE prescrit de mettre en œuvre un dialogue constructif et d'établir une relation de confiance avec les parents dans le cadre du suivi de l'élève (1.3.2). Mais quelles sont les attentes réelles envers les CPE en matière de relations aux parents ? Pour le savoir nous nous sommes entretenue avec leurs supérieurs hiérarchiques : des chefs d'établissement et des Inspectrices d'Académie - Inspectrices pédagogiques régionales Établissements Vie Scolaire (IA-IPR EVS)¹¹⁸.

Nous nous basons ici sur les rencontres avec 9 chef·fes d'établissement des collèges où exercent les CPE de notre étude et 2 IA-IPR EVS (dénommées IA-PR1 et IA-IPR2) que nous avons notamment questionnés sur les attendus qu'ils pouvaient avoir envers les CPE en matière

¹¹⁷ Pour rappel, nous avons présenté les différentes tâches dans le chapitre 5 sur notre cadre conceptuel

¹¹⁸ Les IA-IPR EVS sont les personnels d'inspection chargés des Chefs d'établissement, des CPE et des professeurs documentalistes.

de relations aux familles. Nous les avons interrogés, entre autres, sur les contenus qui pourraient faire l'objet d'une hypothétique lettre de missions sur cet aspect.

Précisons d'abord que les interactions entre un collègue et les familles des élèves sont envisagées de manière différente s'il s'agit de relations collectives (par exemple lors de réunions institutionnelles) ou de relations individuelles entretenues avec certains parents. Dans le cadre de ces relations individuelles, certains chefs d'établissement et IA-IPR distinguent différents types de parents. Ils les catégorisent en fonction de leur degré de distance avec l'école. Travailler avec les familles les plus éloignées de l'école représente une préoccupation institutionnelle, particulièrement dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire. Les IA-IPR et certains chefs d'établissement précisent aussi que le travail du CPE s'inscrit dans une politique d'établissement et que la relation aux parents est l'affaire de tous. Si le lien avec les familles est partagé notamment avec le professeur principal, l'assistante sociale et bien sûr l'équipe de direction, les personnels administratifs, l'agent d'accueil sont aussi cités comme des éléments importants pour mettre en place une politique d'accueil et d'ouverture en direction des familles. Ainsi l'IA-IPR2 souligne les limites du travail de CPE qui est tributaire d'une politique globale de communication.

Il ne faut pas que le travail du CPE soit un travail isolé ; si le CPE développe une super communication aux familles mais que à côté de ça quand les familles viennent, elles sont mal reçues par la direction, par le secrétariat ou par d'autres enseignants, ça fout le boulot du CPE par terre (IA-IPR2).

Des discours des chefs d'établissement et des IA-IPR émergent différents éléments qui vont nous permettre d'éclairer la tâche qui est attendue des CPE : leurs qualités et compétences, les rôles qu'on souhaite qu'ils remplissent et les intérêts de leur travail dans la relation aux parents.

6.3.1.1 *Qualités et compétences attendues*

Les personnels de direction perçoivent la relation aux parents comme un domaine « naturellement » investi par les CPE. La gestion des absences et la lutte contre l'absentéisme évoquées par certains principaux impliquent le contact avec les familles des élèves qui est jugé incontournable. Des entretiens avec les supérieurs des CPE se dégagent différentes qualités ou compétences relationnelles attendues d'un CPE. Ce dernier doit être sensible, humain. Il doit faire preuve de tolérance, d'empathie, avoir des capacités d'écoute, une disponibilité, une

bienveillance, ne pas être dans le jugement. Cette bienveillance est définie par une principale (collège B REP) comme le fait d'accueillir tous les parents avec dignité, équité et avec respect, même si l'élève a un comportement difficile.

Être bienveillant quant à l'accueil des familles, oui de la bienveillance [...] c'est accueillir la famille dignement, je veux dire par là, qu'elle que soit la famille, on lui doit l'équité, l'égalité, on lui doit le respect même si l'enfant a pu être odieux, on se doit en tous les cas de respecter cette famille pour travailler avec elle ensuite [...] ça ce serait partout dans ses missions [...] j'allais dire ensuite exigeant parce que la bienveillance ne va pas sans exigence (principale collège B REP).

Une principale d'un collège urbain de Seine-Saint-Denis (où débute Thibaud), après avoir évoqué les qualités d'écoute et la disponibilité, laisse cependant entrevoir le fait que les qualités relationnelles d'un CPE ne doivent pas l'éloigner de ses autres missions.

Une écoute et une disponibilité, après il ne faut pas se laisser manger non plus, [...] il ne faut pas oublier la gestion du quotidien parce que la gestion c'est d'abord les élèves, et puis aussi ce travail d'organisation puis d'éducation (principale du collège de Thibaud, REP-93).

Nous approchons là deux types de tension. La première est évoquée dans le chapitre 4 sur l'activité des CPE : mener des entretiens peut être perçu comme une activité « détournant » le CPE de tâches jugées plus utiles au fonctionnement de l'établissement, comme la présence sur le terrain (grille, couloirs, demi-pension...). La seconde est liée au rôle que les CPE doivent tenir : s'ils doivent être accueillants et disponibles, ils sont aussi tenus d'adopter une juste distance (« *ne pas se laisser manger* »). Nous allons y revenir en abordant les positionnements qu'on attend des CPE.

Le fait de savoir travailler avec les familles est envisagé comme une compétence professionnelle par une IA-IPR. Si elle évoque une posture de représentant de l'institution, elle cite des qualités d'écoute, de non-jugement mais aussi des capacités à analyser ce que disent les parents.

C'est clairement une compétence professionnelle que de savoir accueillir toutes les personnes qui se présentent dans un établissement et avec qui on doit travailler ; ça renvoie directement aux capacités à travailler en équipe, aux capacités à se situer comme cadre [...] de l'éducation nationale, ça renvoie à toutes les compétences liées à la posture professionnelle [...] Des compétences de cadre, d'ouverture, d'écoute, d'analyse, analyser la parole des familles, éviter les jugements intempestifs et radicaux (IA-IPR).

Un autre chef d'établissement (collège D rural) précise qu'il apprécie particulièrement la réactivité et l'efficacité de sa collaboratrice CPE. La réactivité est pour lui essentielle : réagir rapidement va permettre de faire prendre conscience aux adolescents de leur responsabilité dans un incident ; les parents doivent aussi être prévenus rapidement, cela aide à faire comprendre et à accepter la punition.

Elle a un mode de fonctionnement qui me convient très bien [...] réactive, efficace et donnant de son temps [...] elle n'attend pas et dans un collège c'est extrêmement important [...] La réactivité est la règle n° 1 des CPE. Après c'est l'efficacité, elle se mesure dans la capacité à pouvoir choisir la bonne réaction. [...]. C'est sa capacité à pouvoir convaincre les parents du bien-fondé de la décision tout en étant dans l'écoute. (principal collège D rural).

L'efficacité de la CPE pour ce chef d'établissement peut se mesurer par sa capacité à choisir la bonne réaction et à faire accepter la décision du collège par la famille. Il avoue par exemple se fier entièrement à l'avis de la CPE sur les propositions de sanction.

En nous appuyant sur les différents entretiens, nous pouvons dire que les chefs d'établissement et les IA-IPR dressent ici un portrait exigeant : le CPE, en tant que représentant du collège, doit être un cadre éducatif disponible et bienveillant, ayant des qualités d'accueil, d'écoute de tous les parents, en capacité d'analyser et d'agir rapidement et de manière adaptée avec eux.

6.3.1.2 Les rôles que doivent jouer les CPE

Ensuite, les chefs d'établissement et IA-IPR évoquent différents rôles que les CPE endossent dans le cadre de la relation aux parents d'élèves.

Le CPE peut être envisagé tout d'abord comme le premier référent des parents (collège E urbain centre-ville). Pour plusieurs personnels de direction, il est le premier échelon, le premier maillon avant qu'ils aient à rencontrer une famille si cela s'avère nécessaire :

Avant de passer par mon bureau, c'est passé par lui » (principal du collège C urbain).

[...] un des problèmes que je rencontre ici, c'est que les parents d'élèves dès qu'ils ont un souci quelconque, ils ont tendance à demander le chef d'établissement. [...]. Jusqu'à l'année dernière, je prenais un petit peu tous les appels. Là l'idée, c'est de définir les appels qui relèvent ... ou les questions qui peuvent être prises en charge par le chef d'établissement et celles qui relèvent plus de mon adjointe et celles qui relèvent de la vie scolaire (principal du collège de Fantine et Michèle- urbain 77).

Au quotidien [...] il y a un premier échelon qui est la CPE qui là a un rôle fondamental parce que dès qu'il y a un petit souci, elle appelle les parents. Toujours. C'est le premier maillon. (principal collègue D rural).

Je trouve ça bien quand il y a une différence d'échelon, quand ça passe dans mon bureau quand le relais m'est passé c'est que c'est qu'il est arrivé lui au bout (principale collègue de Romain – rural 44).

L'importance du CPE dans la relation aux familles se perçoit notamment dans certains établissements où ce poste n'est pas pourvu, certains chefs d'établissement témoignent de l'écart entre un fonctionnement avec et sans CPE ; la gestion du quotidien en souffre, notamment le règlement des conflits entre élèves et la communication aux parents. Le dialogue du CPE avec les familles permet selon le principal du collège C de régler une grande partie des incidents mineurs.

En tant qu'éducateur, je ne concevrais pas mon rôle sans ces personnes-là, ils sont d'une importance vitale dans la communication. Leur communication avec la famille elle est énorme et la plupart du temps 80 % des petits problèmes se résolvent par la communication qu'a le CPE avec la famille (principal du collège C urbain).

L'image d'interface, de charnière est évoquée pour aborder le rôle de passeur d'informations du CPE entre les différents personnels. Un principal parle aussi d'un CPE « rond-point » qui guiderait les parents dans les bonnes directions.

L'IA-IPR1 insiste sur le rôle de médiation joué par les CPE entre les parents et les enseignants. Grâce à sa connaissance de l'élève, le CPE aide l'enseignant à prendre du recul. Cela implique selon elle, de parfois le rassurer sur la rencontre avec une famille. Elle prône des entretiens conjoints pour aborder la situation scolaire de l'élève.

Dans un établissement, ils ont beaucoup un rôle de médiateur, entre la famille et les enseignants donc moi je leur dis oui vous pouvez recevoir la famille seule pour tout ce qui concerne la vie de l'élève en général. Moi je leur déconseille de recevoir une famille seule quand on est sur des questions strictement scolaires, de résultats scolaires parce que ça dépossède l'enseignant de son rôle et ça peut le déresponsabiliser [...]. Avec la médiation du CPE je trouve ça intéressant parce que c'est quelqu'un qui peut mettre un peu à distance (IA-IPR1).

Le principal du collège D évoque cet objectif : il s'agit aussi de faire en sorte que l'enseignant et le parent soient partenaires dans l'accompagnement de la scolarité de l'enfant, chacun dans son rôle.

Ainsi, le CPE représente pour les chefs d'établissement un premier maillon dans la chaîne des relations aux parents. Les familles doivent s'adresser d'abord au CPE avant de faire

appel au chef d'établissement pour résoudre les petits incidents ou conflits qui ne nécessitent pas nécessairement d'avoir recours au principal du collège. Les CPE relaient aussi les informations aux familles. Enfin, ils sont perçus comme ayant un rôle de médiation entre la sphère scolaire et la sphère familiale.

6.3.1.3 *L'intérêt perçu du travail du CPE dans la relation aux familles*

Enfin, les principaux de collège mettent en avant l'intérêt du travail des CPE avec les familles. Tout d'abord, ce travail permet de mieux comprendre l'élève.

Connaître les élèves [...] Qu'ils les connaissent, les familles ; il doit avoir une connaissance plus approfondie des familles, de leurs problématiques (principale du collège de Romain – rural 44).

En effet, les connaissances qu'ils ont du milieu familial doivent favoriser le suivi et l'accompagnement de l'élève. Ils se doivent de faire remonter au chef d'établissement les informations glanées. Dans certains établissements, ces informations sont partagées lors de cellules de veille, lors des réunions de direction ou encore par mail lors de comptes rendus réguliers. Mais ce lien avec les familles peut avoir d'autres visées : il s'agit parfois de pacifier la relation (les liens avec le climat scolaire sont abordés), de transmettre la version du collège ou encore d'œuvrer à conserver une bonne image de l'établissement, particulièrement quand il est en concurrence avec un établissement privé. Les CPE sont aussi attendus sur le rappel qu'ils peuvent faire aux familles du cadre de fonctionnement et notamment sur des règles, des valeurs véhiculées au sein du collège.

Je les invite à prendre contact avec les CPE, avec les enseignants pour avoir, sur une situation donnée les deux versions : la version qu'apporte l'enfant et puis la version qui est apportée par l'école (principal collège urbain -77).

C'est un moment de dialogue avec les parents qui est énorme et le fait qu'elle prenne ce temps-là [...] on y gagne en reconnaissance et en acceptation du fonctionnement du collège (principal du collège D).

Grâce à leurs relations aux parents, les CPE apportent donc une meilleure connaissance de l'élève. Ils se doivent de partager ces informations avec les autres personnels afin de permettre un meilleur suivi éducatif. Ces liens avec les familles vont aussi avoir d'autres buts plus pragmatiques et/ou institutionnels (faire accepter une décision, donner une bonne image du collège).

En questionnant les chefs d'établissement et des IA-IPR, nous avons pu voir quels étaient les attendus des supérieurs hiérarchiques des CPE en matière de relation aux parents. Nous avons mis au jour des compétences professionnelles notamment relationnelles, les rôles qu'on attend qu'ils jouent ou l'intérêt perçu du travail des CPE dans ce champ. Ainsi, les CPE peuvent être envisagés comme des référents des parents, des interlocuteurs qui vont éviter ou précéder le recours au chef d'établissement mais aussi des professionnels capables de faire médiation, notamment avec les enseignants. On attend d'eux qu'ils permettent une meilleure connaissance de l'élève et de son milieu familial, une réactivité dans le traitement des incidents et qu'ils transmettent la version du collègue afin d'éviter les incompréhensions. En ce sens, l'objectif est aussi de pacifier la relation avec les familles. À l'échelle d'un établissement, les relations aux parents ne sont cependant pas uniquement le fait des CPE : l'équipe de direction et les personnels d'accueil et d'administration vont permettre l'accueil et la prise en compte des demandes des parents.

6.3.2 Tâche redéfinie : quelle conception ont les CPE de leur rôle vis-à-vis des parents ?

Lors de la phase exploratoire, des entretiens compréhensifs ont été menés avec des CPE expérimentés et débutants. Nous nous basons ici sur 8 entretiens qui ont été retranscrits intégralement :

- ceux des 5 CPE expérimentés (Emmanuelle, Géraldine, Julien, Nathalie et Sabine),
- celui avec Damien (qui a travaillé dans le collège B REP avant l'arrivée de Géraldine)
- ceux de deux CPE débutants : Antoine (qui travaillait alors dans un collège urbain de la Manche) et Fantine (qui travaillait dans un collège urbain de Seine-et-Marne).

L'objectif est ici de mettre au jour chez des CPE la manière dont ils perçoivent leur rôle vis-à-vis des parents.

Nous avons opéré des catégorisations de ces entretiens en fonction des thèmes abordés : la vision qu'ils ont de leur rôle, les situations pour lesquelles la rencontre a lieu, la façon de communiquer et enfin ce qui est un appui à cette activité, notamment la formation reçue ou non pour pratiquer des entretiens (la grille d'entretien est disponible en annexe p. 419). Quatre rôles se dégagent des entretiens compréhensifs. Le tableau présenté ci-après expose ces rôles avec les verbes d'action qui y sont associés mais aussi les postures qu'ils induisent selon les CPE.

Tout d'abord, le **rôle d'intermédiaire** apparaît comme une évidence pour les CPE. Dans leurs discours, ils se voient comme des acteurs chargés de faire du lien entre l'école et les

familles, plus précisément entre les professionnels du collège, notamment les enseignants, et les parents. Chez certains comme Sabine, son rôle d'intermédiaire s'étend à une autre sphère : elle considère aussi que son rôle est parfois de faire du lien entre l'élève et sa famille ; nous reviendrons sur cet aspect lors de l'analyse de l'activité de Sabine. Enfin, Antoine évoque explicitement son rôle d'intermédiaire entre la culture scolaire et la culture familiale. Il met au jour un premier dilemme auquel les CPE peuvent être confrontés dans leurs relations aux familles : comment être à la fois dans la prise en compte de la culture familiale et l'accepter, tout en étant le garant de la transmission des valeurs de l'École républicaine ; que faire quand les valeurs familiales s'opposent à celles de l'École ?

Ensuite, les CPE se voient comme **des personnes-ressources** pour les parents. Il s'agit notamment de répondre à leurs demandes mais aussi d'aider à améliorer la situation de l'élève par une démarche d'accompagnement. Ce rôle peut amener les CPE à aider les parents à prendre conscience des difficultés de l'élève, à conseiller les parents. Plusieurs CPE soulèvent cependant le risque qu'il y aurait à se substituer à d'autres professionnels : ils disent ne pas être infirmier·e, assistant·e social·e ou encore psychologue ou conseiller·e conjugal·e. Dans l'exercice de ce rôle, apparaît un second dilemme pour les CPE : ne pas juger les parents et en même temps faire passer des messages éducatifs quand ils considèrent que les parents ne font pas ce qu'il convient dans l'éducation ou dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant.

Les entretiens ont aussi fait émerger le rôle de **représentant du collège ou de l'Institution scolaire**. Dans cette optique, certains CPE disent porter la parole du collège : l'élève peut déformer certains incidents, minimiser son implication ou donner une version partielle des faits ce qui peut déclencher des conflits entre les parents et le collège. Les CPE sont alors attentifs à exposer la version du collège. Dans le cadre de problème de comportement de l'élève et dans la continuité, les CPE vont parfois être en charge d'annoncer la sanction¹¹⁹ prise et d'expliquer la décision du chef d'établissement. Ce rôle de représentant de l'Institution amène parfois les CPE à devoir défendre les missions de l'École et ses valeurs. Lorsqu'ils associent les parents au règlement des incidents au sein du collège, ils disent s'appuyer sur les faits, dépersonnaliser la relation en s'appuyant sur le règlement intérieur ou sur la loi. Ainsi, ils parlent parfois de reposer un cadre ou des limites avec certains parents ; il s'agit alors de tenir la position du collège face aux revendications de certains parents jugées irrecevables.

Enfin, le rôle de **garant du bon fonctionnement** de l'établissement auprès des parents est apparu chez certains CPE. Impliqué dans la gestion du quotidien, certains CPE se sentent

¹¹⁹ Pour rappel, dans le droit scolaire, les punitions peuvent être prises à l'encontre des élèves par tous les adultes de l'établissement ; pour des faits graves, c'est le chef d'établissement qui décide des sanctions.

chargés de devoir parfois rendre des comptes aux parents sur les conditions de la vie scolaire de leur enfant. Responsable entre autres de l'application des règles de vie, de la sécurité des élèves, ils envisagent devoir garantir un cadre serein à des parents qui leur confient leur enfant pendant un tiers de leur vie.

ROLES déclarés	ACTIONS évoquées en direction des parents	POSTURES évoquées	Illustrations des propos lors des entretiens compréhensifs
Intermédiaire <ul style="list-style-type: none"> • entre École & famille • entre l'enfant et ses parents • entre la culture scolaire et la culture familiale 	Expliquer, Faire comprendre, Écouter, S'intéresser à l'environnement, Aider l'enfant à dire, Informer	Être disponible Être accessible Ne pas juger Établir la confiance Être à l'écoute Rappeler l'objectif commun : l'éducation de l'élève, sa réussite Garder ou faire du lien Mettre en confiance Ne pas se substituer à d'autres professionnels	<p>Nathalie : [...] je dirais que je suis un pont entre les familles et l'école. Parce que pour eux l'école ça leur fait peur donc je leur permets d'intégrer l'école, de rentrer en contact avec l'école. Voilà comment je me perçois (12¹²⁰) je garde le lien mais je ne me substitue pas à l'assistante sociale ou à l'infirmière, faut faire attention à ça aussi... (32) je suis un intermédiaire (100).</p> <p>Julien : S'intéresser à l'environnement dans lequel on va être confronté dans l'établissement. [...] Je pense que de bien connaître l'ambiance du collège, les abords et tout c'est super important (28).</p> <p>Fantine : [...] Être une personne référente pour eux en plus de... du PP (38) pour les parents un CPE c'est quelqu'un qui est un petit peu un point de repère, quelqu'un qu'on peut appeler quand on a un souci en termes de vie sco. [...] je trouve important que les parents qui nous appellent nous fassent confiance, qu'on réponde aussi à leurs questions ou à leurs attentes si elles sont légitimes, c'est important aussi qu'ils soient rassurés sur ce qui les inquiète (40).</p> <p>Emmanuelle : On est sur le parcours de jeunes en devenir donc euh et ça de renvoyer aux parents, l'image que nous on peut avoir de leur enfant dans le groupe école (4) On n'est pas là pour... enfoncer le gamin enfin, c'est quoi l'objectif quand on fait ce genre de boulot voilà et ça c'est aussi le dire aux parents, c'est pas... On n'est pas ennemi (46).</p> <p>Géraldine : Je veux sans doute montrer qu'il n'y a pas de fossé, qu'on travaille tous ensemble (53).</p> <p>Antoine : On n'a pas les mêmes codes, on n'a pas les mêmes références et euh... on va essayer de défendre un objet commun mais on part pas du même cadre du coup c'est déjà essayer de comprendre ce qu'on a en commun, de connaître le cadre de l'autre et d'y trouver... de trouver ce qui résonne en fait, c'est un peu le schéma d'interculturalité que moi je me pose et que je me dis que dans la coéducation il y a de ça (57).</p>
Personne-ressource	Faciliter leurs démarches, Rassurer, Conseiller, Faire relativiser, Accompagner la réflexion, Ouvrir des portes, des pistes	professionnels	<p>Nathalie : Ton objectif c'est d'arriver avec le temps à leur faire prendre conscience que le problème est ailleurs et que du coup, ils mettent des choses en place pour que le gamin aille mieux (76).</p> <p>Sabine : Ils n'hésitent pas à m'appeler... C'est vraiment enfin ils savent qu'ils peuvent compter sur moi voilà. (75) S'il m'arrive de rencontrer des parents parce que le gamin va pas bien, déjà j'ai compris que ça n'allait pas voilà. C'est plutôt accompagner les parents à... Soit ils n'ont pas pris conscience du mal-être de leur enfant ou ils se rendent bien compte que ça ne va pas mais ils ne savent pas trop quoi faire ; c'est un peu les accompagner dans cette démarche (133) essayer d'accompagner dans la réflexion en ouvrant</p>

¹²⁰ Le numéro entre parenthèse correspond au numéro des interventions c'est-à-dire aux prises de paroles des interlocuteurs

	Coconstruire des solutions Accompagner les parents		<p><i>des pistes [...] enfin des portes, on peut en ouvrir plusieurs et puis après ils prendront celle qui leur va le mieux, celle qui leur convient le mieux. (143).</i></p> <p>Julien : <i>J'aime bien avoir ce contact et de dire, de dire "écoutez je suis à votre écoute, on peut se rencontrer quand vous voulez", on peut se rencontrer, être amené à se rencontrer très souvent, ce qui fait que je vois énormément de familles, des fois pour des futilités des fois (118).</i></p>
<p>Représentant.e de l'institution</p> <p>Porteur de ses valeurs</p> <p>Porteur de la décision du chef d'établissement</p>	<p>Donner la version du collège et le point de vue des professionnels,</p> <p>Faire accepter la décision du collège,</p> <p>Permettre de la comprendre</p>	<p>Être ferme</p> <p>(Re)Cadrer, mettre des limites</p> <p>Dépersonnaliser</p> <p>Être factuel, rappeler les faits</p> <p>S'appuyer sur le règlement, sur la loi</p> <p>S'appuyer sur la décision du chef d'établissement</p>	<p>Sabine : <i>Je pense que c'est important qu'ils sachent ce qui se passe au collège [...] je pense que c'est important de savoir pour eux donc du coup j'essaie toujours de eh, d'être en contact, et de téléphoner, et je pense que c'est important aussi que les parents ils aient la version du collège. [...] (33) si des parents reviennent sur une sanction [...] Quand au départ ta position elle est claire, sur bon voilà, c'est la décision du chef d'établissement (192) permettre à la famille de bien comprendre parce que c'est vrai que des fois, et moi c'est quelque chose que je reproche aussi ici, c'est pas toujours expliquer la sanction ; la sanction elle tombe sans des fois qu'ils aient appelé la famille (164).</i></p> <p>Damien : <i>On est quand même en représentation professionnelle (52). Là on est quand même garant ... c'est pas forcément facile... (124) il faut réussir à avoir au final, des parents qui nous écoutent, qui nous comprennent, qui comprennent le discours de l'institution qu'on va véhiculer et au final... que l'enfant [...] comprenne que on est en train de poser quelque chose et si possible qu'on reste vraiment dans l'éducatif même si il y a une sanction disciplinaire, mais qu'on reste dans l'éducatif au final, que les gens comprennent l'objectif de tout ça. (134)</i></p> <p><i>C'est se faire comprendre, c'est ne pas baisser son pantalon en tant qu'institutionnel, qu'ils sont reçus par quelqu'un qui fait partie, de l'équipe d'encadrement, je pense, c'est l'image que je dois renvoyer je pense (231) »</i></p> <p>Julien : <i>C'est aussi notre rôle, on est Éducation Nationale aussi, on est dans le système d'éducation, je pense que tous les adultes de l'établissement, on a aussi ce rôle à jouer là, l'éducation ça passe par tout (124).</i></p> <p>Antoine : <i>[...] Moi j'suis resté vraiment au début sur de la description, sur le règlement intérieur, ils avaient forcément des choses un peu déformées par l'élève, moi j'ai rétabli aussi la vérité (19) mais j'essaie d'être vraiment sur les faits, sur des choses observables, appréciables, et un peu de bon sens qu'on a tous, j'essaie de les amener à prendre conscience que ce que moi je viens de faire, [...] un autre adulte dans ma position, garant de ce cadre-là, l'aurait fait... (41)</i></p> <p><i>Il n'y a pas une culture de l'apprentissage du tout et là on est vraiment [...] dans la mission première de l'école, normalement on ne s'adresse pas qu'au public qui nous comprend, [...] l'école pour tous (49).</i></p>
<p>Garant.e du bon fonctionnement</p>	<p>Rendre des comptes aux familles,</p> <p>Déverrouiller, « mettre de l'huile »</p>		<p>Gaëlle : <i>Quand je sens qu'avec l'enfant, j'ai plus de prise et qu'il faut que je passe à la vitesse supérieure. Avant de punir, je veux avoir les parents (16).</i></p> <p>Damien : <i>Ma fonction c'est en gros, je leur dis, voilà vous nous confiez votre enfant le matin, on essaie de vous le rendre le soir en bon état (42) il y a parfois nécessité de rendre des comptes [...] sur ce qu'on doit faire au minimum pour bien prendre en charge un enfant au quotidien. Oui parce que quelque part, on déverrouille un truc, pour accéder à autre chose. L'image de</i></p>

			<p><i>la burette d'huile ou du trousseau de clés à l'infini avec des portes qu'on ouvre, qu'on ferme, qu'on ouvre, qu'on ferme (182).</i></p> <p>Julien : <i>On est les garants entre guillemets du bon fonctionnement de l'établissement, [...] tout ce qui se passe dans l'établissement, notamment au niveau de la cour de récréation ou aux abords, c'est souvent vers les CPE qu'on se tourne (28).</i></p> <p>Antoine : <i>Quand y a une chute ou quelque chose, j'aime bien aussi prévenir les parents pour qu'ils sachent (83).</i></p>
--	--	--	---

Tableau 2: Conception des CPE de leur rôle vis-à-vis des parents

Les entretiens compréhensifs ont donc permis de mettre au jour la tâche redéfinie par les CPE, c'est-à-dire la manière dont ils envisagent ce qu'ils ont à faire – et en quoi ils ont affaire – avec les parents. D'une part, ils se perçoivent comme des aides à travers le rôle d'intermédiaire en capacité de faire du lien entre parents et enfants, entre la culture scolaire et la culture familiale ou de personne-ressource pour les parents. D'autre part, ils incarnent un cadre de l'établissement, représentant à la fois l'institution et garant du fonctionnement interne pour lesquels ils peuvent être amenés à rendre des comptes aux familles.

Les entretiens de la phase exploratoire nous ont ainsi permis de renseigner le cadre de l'activité d'entretien des CPE avec les parents. Comme nous l'avons évoqué, nous nous intéressons à l'activité réelle, notamment dans une classe de situations spécifique : les entretiens CPE-parents lorsque le collégien a dérogé aux règles. Nous allons à présent évoquer la manière dont ont été recueillies et traitées les données de recherche.

6.4 LE RECUEIL DES DONNEES

Les données principales de notre recherche sont les enregistrements d'entretiens que les CPE ont réalisés avec les parents. Nous allons tout d'abord les présenter (6.4.1). Puis nous évoquerons les dispositifs de co-explicitation mis en œuvre afin d'enrichir l'analyse des entretiens CPE-parents (6.4.2).

6.4.1 Les entretiens CPE-parents

170 entretiens CPE-parents (téléphoniques et/ou en présentiel) ont été enregistrés par les CPE entre janvier 2014 et juin 2016 ; plus de la moitié concernent des situations où un.e élève a contrevenu aux règles de l'établissement. Centrer nos analyses sur ces entretiens traitant

des problèmes de comportement de l'élève s'est imposé au regard de la proportion de ce type d'interactions enregistrées par les CPE. L'hypothèse de la pertinence d'avoir accès aux savoirs d'expérience les plus pertinents lorsqu'un opérateur est confronté à une difficulté nous a encouragé à nous focaliser sur ce type d'interactions. En effet, « *c'est dans les situations-problèmes que se manifeste la compétence critique des opérateurs* » (Pastré et al., 2006).

Nous avons retenu 95 entretiens qui traitaient d'un problème de comportement de l'élève ; ils ont été retranscrits.

Les transcriptions ont été réalisées manuellement et avec un logiciel de transcription vocale. Afin de faciliter la lecture pour les professionnels collaborant à cette recherche, les transcriptions ne font état d'aucune indication de prosodie. Les chevauchements ne sont pas signalés. Les interruptions comme le fait de couper la parole sont signalées par ce signe /.

Les silences de plus de 2 secondes ou les rires sont signalés entre parenthèses.

Chaque prise de parole correspond à une intervention ; chaque intervention a été numérotée.

Les noms des lieux et les noms de famille des personnes sont représentés par une initiale ; les prénoms ont été changés en conservant leur origine culturelle.

Sur ces 95 entretiens, 70 ont été enregistrés par des CPE expérimentés (de 9 à 20 entretiens par CPE), 25 par des CPE débutants (de 1 à 10 entretiens). Leur répartition est présentée dans le tableau ci-dessous. 43 se sont déroulés en présentiel et 52 par téléphone.

Expérimenté ou Débutant	CPE	ENTRETIENS EN PRESENTIEL	ENTRETIENS TELEPHONIQUES	Total par CPE
Exp	Emmanuelle	0	19	19
Exp	Géraldine	10	2	12
Exp	Julien	10	0	10
Exp	Nathalie	0	9	9
Exp	Sabine	10	10	20
		30	40	
		sous-total	70	
Deb	Antoine	3	0	3
Deb	Fantine	6	3	9
Deb	Michèle	0	1	1
Deb	Romain	2	8	10
Deb	Thibaud	2	0	2
		13	12	
		sous-total	25	
	TOTAUX	43	52	
		95		

Tableau 3 : Relevé du nombre d'entretiens par CPE

Ces entretiens constituent notre corpus principal. Ils ont été nommés de la manière suivante : Initiale du Prénom, n° de l'entretien et mode de communication (ex : A1P est le premier entretien d'Antoine et il s'est déroulé en présentiel). Dans l'objectif de dresser une cartographie des interactions CPE-parents, les entretiens ont d'abord fait l'objet d'une analyse quantitative croisée avec une analyse de contenus (Bardin, 2013) portant notamment sur l'objet des échanges. Un tableau général synoptique (il est décliné par CPE dans les annexes) présentant les entretiens nous a permis de classer et de catégoriser les entretiens afin de mettre au jour différentes caractéristiques des entretiens CPE-parents. Ce tableau ainsi que les résultats de l'analyse seront présentés dans le chapitre 7.

Les entretiens complexes des CPE expérimenté·e·s ont été analysés de manière qualitative dans l'objectif de comprendre leur activité dans le chapitre 8. Le chapitre 9 synthétise les analyses des chapitres 7 et 8 afin de mettre au jour les schèmes mobilisés dans cette classe de situations.

6.4.2 Les dispositifs de co-explicitation

En nous appuyant sur la démarche de recherche collaborative développée par Vinatier (2009), nous avons mis en place un dispositif de co-explicitation collectif à 3 reprises (deux avec les CPE expérimentés, un avec les CPE débutants). Ayant recentré notre analyse sur l'activité des CPE expérimentés, nous n'exploiterons pas le dispositif mis en œuvre avec les débutants. Nous avons aussi proposé ce dispositif individuellement à des CPE quand ils n'ont pu être présents lors de séances collectives. Notre volonté première était de réitérer les rencontres collectives avec les professionnels dans le double objectif de les associer plus amplement à l'analyse de leur activité mais aussi de leur offrir un espace de travail commun pour penser leur travail. Les contraintes temporelles ne nous ont malheureusement pas permis d'en proposer plus dans le cadre de cette thèse. Nous allons ici présenter ce dispositif (6.4.2.1) et les entretiens réalisés (6.4.2.2).

6.4.2.1 *Présentation du dispositif*

Le dispositif de « co-explicitation » (Vinatier, 2012c) est fondé sur une analyse de l'activité d'un professionnel à partir de traces objectives de celle-ci : cette étude est partagée

dans un collectif composé du professionnel concerné par l'analyse, de pairs volontaires et de la chercheure.

Au sein de ce dispositif, il s'agit d'accompagner les professionnels à « *mettre en mots, à conceptualiser une pratique professionnelle* » (Vinatier, 2012c, p. 48). Cette possibilité est offerte par le processus collaboratif entre professionnels et chercheure. La place de la chercheure est envisagée comme « *une médiation pour accompagner le professionnel dans l'explicitation de son activité (le produit de l'explicitation résultant de la collaboration avec le chercheur)* » (Vinatier, 2012c, p. 49). Le professionnel est, lui, acteur du processus d'analyse de son activité. Les interactions avec autrui visent la « prise de conscience » ; elle n'est pas envisagée comme un simple éclairage sur l'action mais comme l'indique Vinatier (2012c, p. 46), elle est une construction nouvelle car elle a pour enjeu la conceptualisation formalisée de l'activité analysée¹²¹. La réflexivité est envisagée comme « *un moyen privilégié d'apprendre de son expérience* », comme « *un levier de transformation de ses représentations et pratiques* », comme « *un moteur de l'anticipation* » mais aussi comme « *un moyen d'exercer sa fonction de "sujet capable"* » (Vinatier, 2012c, p. 46). En effet, l'élucidation de ses savoirs d'expérience vise le renforcement du pouvoir d'agir du professionnel. Cette réflexivité va passer par le langage. En suivant la perspective de Vygotski (1985) qui a démontré la nature sociale du processus réflexif, Vinatier (2012c, p. 46-47) indique que « *c'est par le truchement de l'interaction avec l'autre que le sujet apprend à dialoguer avec lui-même* » et que « *c'est le contexte d'interaction avec autrui qui permet à tout professionnel l'appropriation des pratiques et surtout de leurs significations* ».

Établir un contrat de communication dont le chercheur est garant, est nécessaire afin de sécuriser l'engagement de tous les participants dans l'analyse. Il induit, entre autres, de garantir le non-jugement sur les pratiques mais aussi la reconnaissance de « l'autre » comme un partenaire bienveillant de l'interaction (Vannier, 2012, p. 125).

Les professionnels volontaires, impliqués dans le dispositif, sont désireux d'en savoir plus sur les situations de travail auxquelles ils sont confrontés. En effet, ce type de recherche s'appuie sur « *des préoccupations de professionnels qui veulent comprendre ce qu'ils font* » (Vinatier, 2012a, p. 61). Pour cela, le dispositif prévoit qu'ils aient accès aux traces de leur activité, préalablement recueillies grâce à l'enregistrement et à la transcription de leurs interactions au travail. Les traces objectives de l'activité sont une première sorte de médiation qui va permettre les échanges au sein du groupe de travail. L'analyse du chercheur soumise au

¹²¹ Vinatier s'appuie sur Piaget (1974) qui démontre que « la prise de conscience consiste donc essentiellement en une conceptualisation ».

professionnel représente une autre médiation pour générer « *une conceptualisation partagée et négociée de certaines dimensions de leur expérience* » (Vinatier, 2012a, p. 62). Ainsi, après la description et l'analyse d'une situation professionnelle par le sujet et par ses pairs, Vinatier (2012c) propose que l'analyse de la situation de travail que réalise le chercheur soit questionnée, discutée, remise en question en cas de désaccord avec les praticiens et jusqu'à un accord partagé dans l'analyse de l'interaction qui s'appuie sur les marqueurs linguistiques pour le chercheur et sur ses savoirs d'expérience pour le professionnel. Il s'agit de permettre à la fois une « *prise de conscience et une prise de connaissance de l'activité* » et que la « *conceptualisation partagée* » soit possible grâce aux interactions entre chercheur et professionnels. En effet, là où d'autres démarches d'auto confrontation croisée permettent ce même retour sur des traces d'activité d'un sujet avec des pairs, le principe de la « *co-explicitation* » introduit la mise à disposition des outils conceptuels dont il dispose et la mise en discussion de ses analyses au même niveau que les analyses des professionnels. Elle offre ainsi la possibilité d'une rencontre, voire d'une irrigation entre différents types de savoirs. La reconnaissance (Honneth, 2013) des savoirs de l'expérience des professionnels qui s'engagent dans ce type de dispositif est un élément central. Chaque participant du dispositif peut être tour à tour celui qui sait et celui qui ne sait pas encore, position qui peut être qualifiée de « *double asymétrie* » (Vannier, 2012, p. 120).

6.4.2.2 *Les entretiens de co-explicitation réalisés*

Nous allons évoquer d'abord 2 dispositifs de co-explicitation collectifs. Ils ont eu lieu en juin 2016 et en février 2017 à l'ESPE de Nantes. Le temps nécessaire à la transcription et à l'analyse d'entretiens réalisés par le chercheur explique le délai entre les deux dispositifs.

Chaque rencontre a été enregistrée. Les contenus des échanges ont été consignés dans un document partiellement retranscrit (voir annexe pp. 1199 et 1233) faisant mention notamment des thèmes abordés, des réactions des CPE à la présentation des analyses des échanges avec les parents. Certains extraits de ces entretiens seront mobilisés lors de l'analyse des données ; ils seront signalés grâce aux codes suivants : Coex1 ou Coex 2.

En amont de chaque dispositif de co-explicitation collectif, les CPE ont été sollicités pour choisir un de leurs entretiens parmi ceux qui avaient été retranscrits et qui leur ont été envoyés. Certains en ont sélectionné un, d'autres nous ont laissé le choisir. Les transcriptions des entretiens retenus ont alors été envoyées en amont de notre rencontre au petit groupe. Lors de ces entretiens, en préambule, la méthode de découpage en épisodes, les différents axes de l'analyse ont été présentés (nous les présenterons dans le chapitre 8). Précisons que Sabine,

Emmanuelle et Nathalie, après leur enrôlement dans la recherche, se sont inscrites dans un stage académique de formation continue de 4 jours portant sur l'analyse de l'activité des CPE que nous animions. Elles ont pu s'initier à certaines méthodes d'analyse des interactions verbales en amont des entretiens de co-explicitation.

Le premier dispositif de co-explicitation a réuni 3 CPE expérimentées : Géraldine, Nathalie et Emmanuelle et a duré environ 3 heures. Le groupe avait à sa disposition 4 entretiens retranscrits (un par CPE présentes plus celui de Julien qui n'a pas pu, au dernier moment, être présent ce jour-là). La première heure a été consacrée à des échanges, des phases de questions-réponses sur ce type d'entretien avec les parents, sur la place de la sanction dans leur activité, sur les objectifs de cette communication. Les CPE ont aussi été interrogées sur les points communs qu'elles pouvaient percevoir à la lecture des 4 entretiens. Ensuite et après le départ de Géraldine, nous avons travaillé sur l'entretien d'Emmanuelle puis sur celui de Nathalie qui ont validé les pistes d'analyse proposées de leur activité. Nous y reviendrons en abordant leur identité en acte (chapitre 9).

Le deuxième dispositif de co-explicitation a réuni 4 CPE expérimentés : Julien, Sabine, Géraldine et Emmanuelle ; il a duré environ 2 heures. Les participants avaient à leur disposition 4 transcriptions (une par CPE) d'entretiens avec un parent abordant une transgression d'un élève. Outre des échanges entre les professionnels sur les différents modes de communication – des désaccords apparaissent sur le fait de recourir à la messagerie électronique pour communiquer avec les parents - les CPE ont d'abord apporté des précisions sur le contexte de leur entretien, ils ont ensuite choisi de travailler sur l'entretien téléphonique d'Emmanuelle (E3T).

Les dispositifs de co-explicitation collectifs nous permettent d'envisager les aspects génériques du métier et de repérer certaines singularités dans leurs pratiques de la communication avec les parents et aussi ce qui peut aussi faire l'objet de controverses professionnelles. Nous aborderons dans l'analyse transversale des entretiens ce qui a pu donner lieu à des « disputes professionnelles » (Clot, 2015). En effet, les savoirs en acte qui deviennent explicites peuvent faire l'objet de débats et être sources de développement professionnel (Clot, 2006).

Trois entretiens de co-explicitation individuels ont aussi été réalisés afin de partager avec les CPE l'analyse de certains de leurs entretiens. Du fait des choix et orientations de notre rédaction opérés ultérieurement, nous ne les mobiliserons pas.

Comme lors d'un entretien d'auto-confrontation (Mollo & Falzon, 2004), l'entretien de co-explicitation permet d'apporter plus d'informations sur l'activité réalisée grâce aux commentaires du professionnel. Il y a cependant une différence notable entre les dispositifs : l'intérêt de la co-explicitation est de proposer au professionnel la lecture réalisée par la chercheuse et d'en discuter les contenus. Outre l'intérêt pour la compréhension de ces situations de travail, ce dispositif a vocation à renforcer un processus de métacognition et d'augmenter les connaissances du professionnel sur son activité en vue d'élargir son pouvoir d'agir.

Le dispositif de co-explicitation proposé aux professionnels CPE semble permettre de développer la réflexivité des praticiens qui ont accepté de s'y engager¹²². Elle se base sur la confrontation aux traces objectives de leur activité qui amène à comprendre les différents écarts « *entre ce que l'on fait et ce que l'on pense faire, entre ce que l'on dit que l'on fait et ce qu'on fait effectivement* » (Vinatier, 2012a, p. 61). Après avoir dépassé le stade de l'auto-jugement, l'analyse partagée avec les pairs et la discussion de l'analyse du chercheur vont favoriser l'accès aux schèmes d'action et notamment aux concepts-en-acte mobilisés ; nous ferons appel aux données issues des entretiens de co-explicitation pour répondre à nos questions de recherche portant sur l'organisation de l'activité des CPE¹²³. Pour Vinatier, ces phases d'analyse peuvent être des leviers d'apprentissage et d'*empowerment* ; elles vont cependant dépendre notamment de leur répétition et de leur inscription dans le temps et bien sûr, de l'instauration d'un contrat de communication avec les professionnels afin de sécuriser les prises de parole de chacun et de dépasser le jugement pour aller vers l'analyse.

6.5 CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Même si coopérer avec les parents relève de prescriptions institutionnelles en France, les relations École-famille restent majoritairement asymétriques et peu satisfaisantes (Corre, 2014) et interrogent les postures professionnelles des personnels scolaires. Il y a cependant encore peu d'études portant sur les modalités concrètes d'interactions entre l'École et ses usagers. De nombreuses questions subsistent sur les possibilités et les conditions d'une réelle

¹²² À notre grand regret, dans cette recherche, si nous avons pu mesurer le potentiel heuristique et pragmatique de ce type de dispositif, les contraintes temporelles ne nous ont permis que très modestement de l'investir. Il reste néanmoins une modalité de travail que nous comptons privilégier dans la suite de nos travaux.

¹²³ Nous distinguerons les résultats des analyses de l'activité réelle et les commentaires des CPE sur leur activité réalisés lors d'entretien de co-explicitation.

coopération. Les travaux disponibles sur les rencontres entre des enseignants et des parents (menées en Suisse) nous ont permis de cerner que l'activité du corps enseignant est configurée par deux phases principales (de diagnostic et de préconisations) (Scalambrin & Ogay, 2014) dans lesquelles ils adoptent un rôle d'expert éducatif (Conus, 2017). Si les relations y sont systématiquement dissymétriques, les parents accueillent plus ou moins facilement les conseils selon le positionnement des enseignants (Conus, 2017). Ces derniers développent des stratégies argumentatives (euphémisation et dramatisation) pour faire accepter leurs propositions et ont souvent recours à un « discours médian » sur la situation scolaire de l'élève en vue notamment de préserver leur relation avec les parents (Chartier et al., 2014). Ces résultats sont une référence pour questionner l'activité des CPE dans des collèges en France. Si comme cela a pu être repéré pour les enseignants, nous émettons l'hypothèse que des configurations spécifiques existent dans leurs entretiens et que cette activité est aux prises entre différentes tensions que nous nous attacherons à préciser. Nous émettons aussi l'hypothèse que les relations puissent être moins hiérarchiques du fait de l'absence de savoir en jeu et d'une préoccupation éducative partagée par les parents et les CPE.

La pratique de l'entretien avec les parents est un geste professionnel récurrent pour les CPE et il mérite d'être exploré aussi bien dans ses caractéristiques partagées entre différents CPE que dans ses dimensions singulières. Étudier leurs interactions avec des parents pourrait permettre d'enrichir les connaissances sur l'activité des CPE mais aussi de renseigner la sociologie des relations entre l'École et les parents à travers l'analyse des places qu'ils occupent dans ces rencontres.

Notre problématique s'intéresse aux spécificités de ces interactions. Nous avons délimité deux champs d'investigation : les relations CPE-parents et l'organisation de l'activité des CPE d'où ont découlé quatre questions de recherche portant sur les relations CPE-parents, sur l'analyse de leur positionnement et de leurs rapports de places (position de parole) dans leurs interactions avec les parents et concernant l'organisation de l'activité des CPE, sur l'analyse de leurs schèmes et des configurations de leurs entretiens.

Nous avons présenté notre démarche de recherche qui implique la collaboration avec 10 CPE dont l'activité de 5 d'entre eux (les professionnel·le·s expérimenté·e·s) fait l'objet d'une attention spécifique. Ils travaillent dans des collèges situés dans des zones géographiques variées accueillant une population scolaire hétérogène. Selon le contrat de collaboration établi, les professionnels ont enregistré des entretiens téléphoniques et en face à face avec des parents. Du fait de la prééminence des situations qui concernaient le comportement problématique des

élèves, nous avons orienté notre recherche sur cette classe de situations. Le corpus de notre étude comprend 95 entretiens retranscrits.

Lors de la phase exploratoire de notre recherche, des entretiens compréhensifs ont été menés avec les supérieurs hiérarchiques des CPE (chef·fe·s d'établissement et IA-IPR) pour déterminer les attendus en matière de communication avec les parents. Les CPE apparaissent comme des acteurs incontournables des relations aux parents : ils sont souvent les premiers contacts des parents et représentent une source d'informations importante pour connaître la situation de l'élève. Avoir affaire au CPE semble un passage obligé avant d'avoir recours au principal du collège ; la gestion de certains conflits par le CPE permet ainsi de filtrer les situations que doit prendre en charge le chef d'établissement. Le CPE est envisagé comme un interlocuteur des parents capable de les orienter mais aussi de faire médiation avec les enseignants. Pour réaliser ces tâches, selon une cheffe d'établissement, « *le CPE doit se montrer disponible, à l'écoute, ne pas être dans le jugement des parents* ». Une principale de REP signale cependant que rencontrer les parents ne doit pas se faire au détriment de l'implication des CPE dans le fonctionnement du collège.

Quatre rôles émergent des entretiens compréhensifs menés avec les CPE lors de la phase exploratoire de recherche. Les CPE se perçoivent tour à tour comme des intermédiaires (en charge de faire médiation entre École et famille, entre la culture scolaire et celle de la famille et entre parents et enfants), comme des personnes ressources mais aussi comme des représentants de l'institution et des garants du bon fonctionnement du collège.

Les transcriptions des enregistrements effectués par les CPE feront l'objet d'analyses des interactions verbales d'une part pour déterminer l'identité en acte des CPE expérimentés ; d'autre part, des analyses transversales permettront de renseigner de manière plus large la nature de cette activité langagière et les relations que les professionnels entretiennent avec les parents. Des données issues de dispositifs de co-explicitation collectifs et individuels viendront enrichir ces analyses.

Conclusion de la deuxième partie

Après avoir évoqué les connaissances théoriques et institutionnelles nécessaires à la compréhension de notre sujet et avant la présentation et l'analyse de nos données, cette deuxième partie de la thèse avait pour visée de présenter l'objet de notre étude : l'activité des CPE, la façon dont nous avons problématisé notre sujet et les hypothèses qui ont émergé et le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche : la didactique professionnelle croisée avec la théorie linguistique de Kerbrat-Orecchioni, approche développée par Vinatier.

Concernant l'activité des CPE, nous avons pu voir que persistait une division du travail éducatif en établissement (Levasseur & Tardif, 2010) et que la gestion des désordres scolaires incombeait encore souvent aux CPE, héritiers des surveillants généraux, particulièrement en collège. Dans le cadre de ces missions qui sont plus ou moins bien vécues par les CPE, ils échangent avec les parents mais cette activité n'est pas documentée par la recherche même si une étude fait état d'entretiens de médiation qu'ils mènent avec des élèves (Mathoul, 2012). Leur contexte d'exercice – nous avons abordé ici le type d'établissement et la relation au chef d'établissement- sont des facteurs importants influençant leur activité ; les conceptions qu'ils ont de leur rôle vont être aussi fondamentales pour orienter leurs actes. Dans notre recherche, nous nous attacherons, grâce à l'analyse de leur activité effective avec les parents, à déterminer comment s'incarne leur identité en acte (Vinatier, 2009), c'est-à-dire quels invariants mobilisés sont liés aux situations ou aux CPE eux-mêmes.

Après une présentation sommaire des fondements de la didactique professionnelle, nous avons évoqué la façon dont cette théorie a été croisée avec la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni par Vinatier en vue de l'analyse de l'activité langagière de professionnels. La théorie de Kerbrat-Orecchioni, qui emprunte aussi à Goffman, notamment au concept de « face » qu'il a mis en évidence, croisée avec la didactique professionnelle nous permettra de prendre en compte la part de la subjectivité des protagonistes dans leur activité mais aussi d'envisager les relations qui se nouent dans des situations de travail où l'activité est principalement langagière. L'analyse des entretiens CPE-parents vise à nous permettre de mettre au jour les schèmes d'action des CPE dans ce qui est envisagée comme une classe de situations : les entretiens avec des parents lorsque l'élève a dérogé aux règles du collège. Dans la lignée de Vinatier, nous nous attacherons à questionner les positions de parole (ou rapports de place) ainsi que les positionnements des sujets dans les interactions CPE -parents.

Notre démarche de recherche, fondée sur la collaboration avec 10 CPE (5 débutant.e.s et 5 expérimenté.e.s) comprend une phase exploratoire. Celle-ci nous a permis tout d'abord d'envisager les attentes envers les CPE (tâche attendue). Leurs supérieurs hiérarchiques (chefs d'établissement et IA-IPR) attendent des CPE qu'ils soient des référents pour les parents (avant le recours au chef d'établissement) et qu'ils puissent faire médiation, notamment avec les enseignants ; cette relation doit aussi permettre de mieux connaître l'élève mais aussi d'éviter les malentendus en transmettant la version du collègue en cas d'incident. Pour se faire, il est attendu des CPE qu'ils soient réactifs et mobilisent notamment des qualités d'écoute, de non-jugement ou encore qu'ils sachent analyser les discours des parents. S'ils doivent aussi être bienveillants et disponibles pour les parents, les directeurs d'établissement et inspecteurs indiquent cependant que les relations avec eux ne doivent pas se faire au détriment d'autres tâches comme assurer le fonctionnement du collège. Ensuite, les entretiens de la phase exploratoire avec les 10 CPE nous a permis de mettre en évidence la façon dont ils perçoivent la tâche à accomplir (tâche redéfinie) avec les parents. Deux orientations ont été mis au jour : d'une part les CPE considèrent leur rôle comme pouvant apporter une « aide » aux parents (rôle d'intermédiaire, de personne-ressource) mais aussi comme l'ambassadeur de l'établissement (rôle de représentant du collège et garant de son fonctionnement).

Nous avons constitué un corpus de 95 entretiens entre des CPE et des parents, grâce aux enregistrements qu'ont effectués les CPE. Ces traces de leur activité réelle représentent pour nous une source puissante pour alimenter la connaissance de l'activité des CPE. Elles seront complétées par des données issues de dispositifs de co-explicitation collectif (Vinatier, 2012) lorsque les CPE expérimentés ont pu évoquer ensemble leur travail avec les parents en s'appuyant sur les analyses de leurs entretiens.

À la suite de Vinatier qui a proposé une démarche originale pour l'analyse des interactions verbales, nous allons étudier les relations qui se construisent lorsque des CPE contactent des parents à l'occasion de problèmes de comportement de leur enfant (premier axe de recherche) et nous allons tenter de mettre au jour quelle est l'organisation de leur activité - schèmes et configurations- dans cette classe de situations (deuxième axe de recherche). Nos analyses et résultats vont à présent être présentés dans la troisième partie de notre thèse.

Troisième partie : Analyses et interprétations des données

Nous allons, dans cette troisième partie, présenter la méthodologie et les résultats de l'analyse qui nous ont permis de renseigner l'activité langagière des CPE.

Dans un premier temps (chapitre 7) nous avons dressé une cartographie de l'activité des CPE à travers la mise en évidence des différentes composantes des situations de communication recueillies et afin de répondre à nos questions de recherche portant sur le positionnement des sujets et leurs rapports de place dans ces interactions (chapitre 7).

Ensuite, (chapitre 8) nous analysons de manière approfondie des entretiens vécus comme « difficiles », nous mettrons en évidence les procédés mobilisés par les 5 CPE expérimentés dans cette classe de situations et détaillerons les configurations interactionnelles (Vinatier, 2016) de ces entretiens dont l'issue est particulièrement incertaine lorsque les parents défendent leur enfant ou lorsqu'ils s'opposent ou sont virulents.

Enfin, grâce au repérage des différentes régularités dans l'activité des CPE expérimentés, nous serons en mesure de présenter la synthèse d'éléments de leurs schèmes (Vergnaud, 1996) en vue de déterminer leur « identité en acte » (Vinatier, 2009) et de mettre au jour la façon dont le rôle du CPE dans sa relation aux parents dans cette classe de situations peut être conceptualisé. Nous ferons une synthèse des différentes tensions à l'œuvre dans l'activité verbale des CPE et qui nous semblent significative de leur position de *go between* entre l'établissement scolaire et les parents et enfin nous tenterons de synthétiser les différentes tensions que nous avons ainsi repérées (chapitre 9).

■ CHAPITRE 7 : CARTOGRAPHIE DES INTERACTIONS CPE-PARENTS

Afin d'identifier les déterminants des situations auxquelles sont confrontées les CPE et de répondre à nos questions de recherche portant sur le positionnement des sujets et leur position de parole, nous proposons dans ce chapitre une cartographie des interactions CPE-parents. Pour la réaliser, nous avons conçu un tableau synoptique qui nous a permis de classer et de catégoriser les 95 entretiens des CPE où sont évoqués les problèmes de comportement de l'élève avec les parents. Les extractions du tableau par CPE sont présentées en annexe. Nous allons présenter la méthodologie employée pour analyser ces données en présentant ce tableau. Nous évoquerons la façon dont les données des entretiens ont été analysées et la manière dont elles peuvent participer au repérage des singularités chez les CPE, à une meilleure compréhension de la tâche et à l'apport des éléments de réponse à nos questions de recherche portant notamment sur les relations CPE-parents.

Précisons que nos analyses quantitatives restent limitées dans la mesure où il n'y a pas eu de recueil systématique de données. En effet, les enregistrements effectués par les CPE ont été réalisés au gré des circonstances, de leur disponibilité en situation et de leur intérêt à analyser avec la chercheuse tel ou tel entretien.

Verticalement, les entretiens ont été classés par CPE, de manière alphabétique ; nous commençons par les entretiens d'Antoine (A1P), pour finir par ceux de Sabine (S20T). Leur codage reprend l'initiale du pseudonyme du CPE, le n° de l'entretien concerné et le mode présentiel ou téléphonique des échanges (P ou T). Pour exemple "E5T" (colonne n°1) est le 5^e entretien d'Emmanuelle qui s'est déroulé au téléphone.

Horizontalement, nous nous sommes inspirée des composants d'une situation de communication d'après le modèle de Brown et Fraser (1979), présenté dans le chapitre 5 (cf. [5.2.2.2](#)) avec quelques ajustements : ces composants ont notamment été articulés avec les concepts de « positionnement des sujets » et de « position de parole » (Vinatier, 2009) et avec les différents axes de la relation interpersonnelle proposés par Kerbrat-Orecchioni (1992). Nous avons mobilisé ce modèle car les composants de la situation de communication peuvent être envisagés comme des « caractéristiques agissantes » de la situation de travail (Mayen 2012) susceptibles d'impacter l'interaction. « *La notion de caractéristique agissante (Leontiev, 1975) est une notion fructueuse pour définir ce qui fait situation pour ceux qui vont devoir y agir. Elle désigne tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement l'activité de celui qui*

agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l'action de celui-ci » (p. 64). Si l'on se réfère au modèle de Brown et Fraser, de nombreux éléments vont « affecter » la situation de communication. Ainsi, des caractéristiques de la « scène » (cadre spatio-temporel, but) mais aussi les participants (caractéristiques, relations entre eux) peuvent impacter l'interaction.

Nous allons dans un premier temps nous intéresser aux caractéristiques relatives à la « scène » de l'entretien, puis dans un deuxième temps nous aborderons les caractéristiques liées aux participants et enfin dans un troisième temps, nous nous intéresserons à leur relation, qui est une des questions centrales de notre recherche. Pour rappel, concernant la relation CPE-parents, la question n° 1 était : **Quels positionnements des sujets sont repérables dans notre corpus dans des situations d'entretien concernant les transgressions des collégiens ?** et la question n°2 était : **Quel rapport de places (ou position de parole) peut être observé dans les interactions CPE-parents et quel éclairage peut-il apporter sur les relations entre l'École et les familles ?**

7.1 LA SCENE DES ENTRETIENS

Voici un extrait présentant les catégories du tableau relatives à la « scène » de l'entretien.

<i>Scene Scène</i>									
<i>Setting Cadre spatio-temporel</i>						<i>Purpose Objets de l'entretien, buts</i>			
Collège Urbain ou rural	Date	Heure ou période de la journee Matin (MAT) ou après- midi (AM)	Durée en min	Lieu	Participants présents (en + du ou de la CPE)	Buts de l'entretien I : Informatif S : Suivi R : Recadrage	Objet [Faits déclencheurs] Contenu de l'interaction : thèmes abordés et par qui	Code faits déclencheurs ABS : Absences et retards chroniques INC : Incivilités V : Violence	Mesure disciplinaire évoquée
N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10	N°11

Tableau 4 : Présentation des 11 premières colonnes du tableau synoptique support de l'analyse quantitative des 95 entretiens recueillis et retranscrits

Nous allons détailler les contenus du tableau, colonne par colonne, en expliquant en quoi elles nous apportent des informations pour comprendre les interactions entre parents et CPE et l'activité de ces derniers. Nous aborderons d'abord les éléments relatifs au cadre spatio-temporel puis ceux relatifs au but de l'échange.

7.1.1 Le cadre spatio-temporel (*setting*)

Les colonnes n° 2 à 7 regroupent des informations factuelles qui précisent la localisation géographique du collègue (colonne 2), la date (colonne 3), l'heure (colonne 4), la durée (colonne 5), le lieu (colonne 6), les participants présents en plus du ou de la CPE (colonne 7).

Toutes les données de notre tableau ne sont pas parlantes ; c'est le cas pour certaines informations factuelles qui ne seront, de fait, pas exploitées. Elles visent à renseigner les questions du moment, où et à quelle heure, ont eu lieu ces entretiens. Du fait du caractère non exhaustif et non systématique des enregistrements, il n'est pas possible de proposer certaines généralisations sur les entretiens CPE-parents. Il n'est pas possible par exemple, d'indiquer avec nos données si certaines périodes de la journée ou de l'année sont plus propices aux prises de contact.

7.1.1.1 *Le mode de communication*

Grâce aux croisements de certaines données, nous avons étudié le mode de communication choisi par les CPE (colonne 1) en le reliant au milieu (rural ou urbain) du collègue (colonne n°2) pour repérer si des spécificités apparaissent.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons répartis les CPE en fonction du milieu géographique de leur collègue¹²⁴ en mettant en évidence le mode de communication choisi (présentiel ou téléphonique soit P ou T dans le code de l'entretien, colonne n°1).

¹²⁴ Le collègue d'Emmanuelle est un collègue rural mais il a été classé en milieu rural du fait de la ruralité de sa zone de recrutement.

Milieu Collège	Département	Expérimenté ou Débutants	CPE	PRESENTIEL	TEL	% présentiel	% tél
Rural	44	Exp	Emmanuel	0	19	0	100 %
Rural	44	Exp	Nathalie	0	9	0	100 %
Rural	50	Deb	Antoine	3	0	100 %	0
Rural	44	Deb	Romain	2	8	20 %	80 %
Total				5	36		
				12 %	88 %		
Urbain	44	Exp	Julien	10	0	100 %	0
Urbain	44	Exp	Sabine	10	10	50 %	50 %
Urbain	44	Exp	Géraldine	10	2	83 %	17 %
Urbain	93	Deb	Thibaud	2	0	100 %	0
Urbain	77	Deb	Fantine	6	3	67 %	33 %
Urbain	77	Deb	Michèle	0	1	0	100 %
Total				38	16		
				70 %	30 %		

Tableau 5 : Catégorisation des entretiens selon le milieu géographique et le mode de communication

Au-delà des biais importants dus à la taille du panel et aux conditions de recueil de données (tous les échanges des CPE avec les parents n'ont pas été enregistrés de manière exhaustive, certains CPE débutants n'ont enregistré que très peu d'entretiens), cette première catégorisation fait apparaître une tendance. Nous constatons, en effet, que les CPE travaillant en milieu rural ont plus souvent recours au téléphone (88% des échanges qu'ils ont enregistrés se passent au téléphone) pour échanger avec les parents alors que les CPE exerçant en milieu urbain disent avoir plus souvent des échanges avec les parents en face-à-face (70 % des communications enregistrées se déroulent en face à face). L'éloignement géographique des lieux de résidence des familles et/ou les possibilités de transport induisent ces modes d'interactions. C'est une première explication qu'évoquent les CPE mais elle est à croiser aussi avec les manières de faire, propres à chaque CPE. Nous constatons en effet, dans les données que nous avons recueillies, que plusieurs CPE ont recours exclusivement à un seul mode de communication. Une CPE, Nathalie, va exprimer lors d'un entretien qu'elle téléphone beaucoup aux parents (NExplo¹²⁵) ; Julien nous a indiqué faire venir systématiquement les parents (JExplo¹²⁶) pour échanger avec eux. Le thème du choix du média est aussi abordé lors du 2^e entretien de co-explicitation. Julien trouve que l'entretien téléphonique est un exercice plus difficile car il ne permet pas de mobiliser la communication non-verbale.

¹²⁵ Entretien compréhensif avec Nathalie, phase exploratoire

¹²⁶ Entretien compréhensif avec Julien, phase exploratoire

*171J : [...] Au téléphone c'est des fois très dur de faire un entretien téléphonique et je trouve que c'est un exercice assez particulier quand même. Parce qu'après de visu, t'as tout un tas de mimiques, de gestuelles...[...]
(Coex2)*

Emmanuelle révèle qu'elle a majoritairement recours au téléphone pour contacter les parents car c'est pour elle un moyen de gérer son temps dans un collège où elle est la seule CPE pour 800 élèves.

191 E : Moi c'est quasiment que ça. Y'a aussi 800 gamins hein. Tu vois les rendez-vous c'est beaucoup plus long les rendez-vous physiques 'fin, à chaque fois que j'ai un entretien avec des familles, j'arrive jamais à boucler en moins de 3/4 h. Y'a toujours ... ils te racontent des trucs, ils finissent toujours par te raconter leur vie et ça prend un temps fou. Au téléphone en 1/4 d'heure et c'est basta quoi. Donc c'est aussi ce gain de temps là. (Coex 2)

La question du choix du téléphone est donc pour elle un moyen de communiquer avec les parents sans y consacrer trop de temps au regard de sa charge de travail. La question du temps consacré aux entretiens avec les parents mérite aussi notre attention dans l'analyse de l'activité des CPE.

7.1.1.2 Le temps consacré aux entretiens

L'étude de la durée des entretiens (colonne n°5) nous amène à repérer des disparités importantes notamment en fonction de leur type (téléphonique ou présentiel) mais aussi entre CPE.

Les entretiens téléphoniques de notre corpus durent en moyenne 6 minutes. Le plus court est de 47 secondes et le plus long de 18 minutes. Les entretiens en présentiel durent 28 minutes en moyenne. Le plus court est de 6 minutes (J9P), le plus long d'1h20 (A3P). L'entretien J9P est mené par Julien à la mi-juin, en présence de l'élève : il reçoit la mère de Dounia pour qu'elle vienne chercher sa fille pour le reste de la journée suite à une altercation entre Dounia et une camarade ; il demande à la mère de repartir avec sa fille. L'entretien a pour visée le recadrage de Dounia associé à une sanction : son éviction du collège jusqu'au lendemain. Le temps court passé dans cet entretien s'explique par l'objectif visé de cette rencontre (rapide recadrage et éviction de l'élève) ; Julien y réfute les explications de l'élève. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant. L'entretien A3P est le plus long de notre corpus. Antoine, CPE débutant, reçoit, à leur demande, une mère d'élève accompagnée d'une représentante des parents d'élève. Elles souhaitent revenir sur un incident lié à l'accès au hall

du collège. CPE et mères vont confronter la version du collège et celle de l'élève et revenir sur l'organisation de la surveillance de la cour, de l'accès au hall. Les mères amènent différents arguments pour contester la position du collège ; le CPE justifie sa position et celle de son équipe d'AED. La longueur de l'entretien s'explique par l'opposition des interlocuteurs mais aussi le statut des participants (un jeune CPE débutant face à deux mères – *a priori* plus âgées - dont une ayant un rôle d'élue dans le groupe des parents du collège).

Si l'on regarde le temps consacré aux entretiens téléphoniques et présentiels par les CPE expérimenté·e·s¹²⁷ dans le tableau ci-dessous, de forts contrastes apparaissent : en gras, nous voyons que la moyenne du temps d'entretien de Nathalie est de 4 minutes et demi et que celle de Sabine est de 39 minutes.

CPE Exp et mode	le + court	le + long	Moyenne	Nbre d'ent
Emmanuelle Tel	1,5 min	18 min	6 min	19
Géraldine Présentiel	11 min	28 min	19 min	10
Julien Présentiel	6 min	42 min	17 min	10
Nathalie Tel	1 min (47 s)	10,5 min	4,5 min	9
Sabine Tel	1,5 min	18 min	7 min	10
Sabine Présentiel	18 min	69 min	39 min	10

Tableau 6 : Relevé du temps passé en entretien chez les CPE expérimenté·e·s

Le temps passé au téléphone est beaucoup plus court que pour les entretiens en présentiel, notamment car les entretiens téléphoniques et présentiels ne sont pas de même nature. Les appels téléphoniques ont souvent uniquement comme objectif de délivrer une information ; la rencontre en présentiel est plus propice au suivi de l'élève qui nécessite plus de temps. Nous y reviendrons en abordant la question des contenus et des buts des interactions.

Dans notre chapitre 4 sur l'activité des CPE, nous avons évoqué le fait que la pratique de l'entretien était une tâche invisible et pas toujours reconnue, notamment par les chefs d'établissement en demande d'une présence tangible dans les couloirs, dans la cour, au portail, à la demi-pension. Les CPE sont attendus « sur le terrain », leur présence visible dans le collège pouvant être perçue comme le gage d'un engagement dans le maintien de la paix scolaire.

¹²⁷ Nous regardons ici uniquement les temps des CPE expérimenté·e·s au regard du nombre d'entretiens enregistrés (9 entretiens minimum avec le même mode de communication) pour que la moyenne soit significative. Nous avons distingué les entretiens téléphoniques et en présentiel.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 6 (6.3.1), Madame J, principale du collège REP (93) l'évoque explicitement : le temps passé avec les parents, selon elle, ne doit pas se faire au détriment du travail organisationnel du CPE. Elle évoque ses attentes envers les CPE : ils doivent être à l'écoute et disponibles pour les parents mais sans les recevoir tout le temps car il faut gérer le quotidien. Recevoir des élèves ou des parents en entretien représente cependant une part incontournable de l'activité des CPE (cf. chapitre 4). Cela reste une tâche qui peut être soumise à différentes tensions du fait de la multiplicité de leurs missions (et des différentes tâches qui leurs sont associées) et des contraintes temporelles qu'elles génèrent. Dans les entretiens en présentiel de notre corpus, il est fréquent que les CPE soient dérangés par un appel téléphonique ou par l'arrivée de quelqu'un qui se présente au bureau alors qu'ils sont en conversation avec un parent ; nous le voyons dans 13 entretiens (A2P, G1P, G3P, G4P, G6P, G7P, F2P, F5P, F7P, J2P, J8P, S3P, S19P). Les interruptions sont les plus fréquentes chez Géraldine qui travaille dans un collège classé en éducation prioritaire. Sabine dit anticiper les possibles sollicitations extérieures en décrochant son téléphone pour ne pas être dérangée ou en prévenant l'accueil qu'elle est occupée avec un parent (SExplo).

Qu'est-ce qui va déterminer la longueur d'un entretien ? Sur cette question, nous avons des éléments de réponses chez 4 CPE expérimenté·e·s (Sabine, Emmanuelle, Nathalie et Julien) car cette question a été abordée en entretien exploratoire ou lors d'un dispositif de co-explicitation. Dans la phase exploratoire, nous avons questionné Sabine, CPE expérimentée, sur le temps à consacrer aux entretiens avec les parents. Elle indique s'adapter à la situation comme nous pouvons le voir dans l'extrait ci-dessous. En effet, elle évoque des entretiens longs lorsque des parents confient des informations sensibles. Elle évoque aussi un indicateur pour définir le moment où il faut terminer l'entretien : « quand ça tourne en boucle » (174) c'est-à-dire quand les protagonistes sont amenés à répéter les mêmes choses.

167 S : [...] Ça ne doit pas durer deux heures un entretien...

172 S : [...] Après quand on est sur quelque chose de très sensible, de très douloureux, ça peut durer une heure et quart parce qu'il y a beaucoup beaucoup de choses nouvelles qui se disent et peut-être que le fait d'avoir déclenché cet entretien du coup, ça permet aux parents de lâcher, et toi, t'accompagnes ça mais tu vas pas dire " voilà non non c'est bon ça fait trois quarts d'heure maintenant on s'arrête et on recommencera dans deux semaines", c'est pour ça que c'est pas facile pour moi de te donner une indication de durée [...].

174 S : Si tu sens un moment que ça tourne en boucle, je pense que c'est le moment d'arrêter (SExplo).

Sabine consacre en moyenne 39 minutes aux parents lorsqu'elle les reçoit. Ses entretiens longs sont souvent des entretiens de suivi de la situation scolaire de l'élève ou de conseils aux

parents. Sabine a fait le choix dans son activité de consacrer du temps aux parents et estime normal que la situation familiale soit abordée en entretien. Le collège où elle exerce veille aussi à maintenir un lien étroit avec les parents (cf. chapitre 6).

Comme nous l'avons vu précédemment, Emmanuelle, CPE expérimentée, lors du 2^e entretien de co-explicitation, indique ne pas réussir à « faire court » en présentiel. Selon elle, les entretiens durent plus de 45 minutes quand elle reçoit les parents car ce sont des moments où ils se confient sur leur situation. Au téléphone, elle indique diviser ce temps par 3 : « *Au téléphone en 1/4 d'heure et c'est basta quoi* » (191-Coex2).

Julien qui fait venir systématiquement les parents indique que ses entretiens durent environ 20 minutes (197 - Coex2). Dans ces entretiens, les parents n'abordent pas de sujets intimes selon lui (J : « *Je dois être un mauvais confident (rires). Ils ne me disent rien* (414 -Coex 2))

Nathalie considère qu'un entretien efficace avec un parent ne doit pas durer plus de 20 minutes. S'il dure plus longtemps, pour elle, c'est que l'on n'est plus dans le rôle d'une CPE. Elle est très vigilante à ne pas ouvrir la porte à des confidences.

130 N : Déjà quand tu te tapes un entretien d'une demi... de trois quarts d'heure avec un parent c'est pas bon, 20 minutes c'est suffisant, après tu fais du charabia. Après quand t'as bien conscience que toi, tu es CPE et pas assistante sociale et pas éducatrice, t'es pas sexologue et pas infirmière, rien que ça, tu vois... (NExplo)

Si nous avons présenté la façon dont les CPE expérimenté·e·s perçoivent la longueur d'un entretien, il nous reste à tenter d'identifier, par l'analyse, d'autres facteurs qui permettent d'expliquer la longueur ou non d'un entretien.

Bilan

Le recours à un mode de communication ou à un autre n'est pas uniquement lié à la situation géographique du collège. Il peut procéder d'une hiérarchisation des modes de communication des CPE choisis en fonction de leurs contraintes mais aussi en fonction de leurs conceptions sur le sens des échanges à avoir avec le parent. Les contraintes notamment temporelles sont prégnantes dans l'activité polymorphe des CPE. Il y a dans l'échange avec un parent un enjeu pragmatique qui est celui de la gestion de l'avancée de l'interaction dans un contexte où les CPE de collège sont très souvent sollicités pour les urgences du quotidien. S'entretenir avec les parents peut être une activité qui entre en tension avec d'autres pans de leur travail. Le temps consacré à l'entretien avec des parents peut s'expliquer par différents

facteurs : la nature des thèmes abordés (nous y reviendrons), la localisation géographique du collège et de son public, la politique de l'établissement. Nous pouvons l'envisager aussi comme un concept en acte des CPE. En effet, les écarts mis au jour semblent traduire des orientations différentes selon les professionnels. Deux visions du métier semblent s'opposer : d'un côté certains CPE (Emmanuelle, Sabine) estiment qu'aborder la situation familiale entre dans leurs missions quand de l'autre côté, d'autres (Julien, Nathalie) considèrent que ce n'est pas leur métier.

7.1.2 L'objet et le but des entretiens (*purpose*)

Selon le modèle de Brown et Fraser (1979) l'objet et les buts de l'interaction sont des éléments importants qui influencent le déroulement de l'interaction. Pour renseigner ce champ, nous mobilisons ici les contenus de la colonne n°9 portant sur l'objet de l'entretien, la colonne n°10 qui concerne les faits déclencheurs de l'interaction qui ont été codés¹²⁸ ainsi que la colonne n°8 qui présente les buts généraux des entretiens. Nous avons aussi souhaité mettre un focus sur un contenu important de l'interaction : l'annonce d'une mesure disciplinaire (elle est présentée dans la colonne n°11). Nous tenterons d'expliquer pourquoi elle présente un intérêt particulier et pourquoi elle fait partie des « caractéristiques agissantes » de cette classe de situations.

7.1.2.1 *Les contenus des interactions : la transgression des règles et des normes*

Les entretiens téléphoniques et présentsiels des CPE avec les parents vont au-delà des modes courants de communication tels que le carnet de liaison ou les courriers signalant une absence. Ils résultent de la nécessité d'un contact direct. Les CPE ou leur hiérarchie (parfois les parents eux-mêmes) ont décidé qu'il était important de se parler de vive voix.

Lors d'un dispositif de co-explicitation, les CPE présentes, Nathalie, Emmanuelle et Géraldine abordent les avantages de l'oral sur l'écrit. Elles évoquent le potentiel de l'oral pour un contact plus humain (119), la possibilité d'échanger (128) mais aussi la possible perception de la réaction et position du parent (123).

119 N : Ils ont une personne à qui parler parce que sinon ils ont le carnet de liaison mais le carnet de liaison c'est que des croix, des écritures [...]

¹²⁸ Les faits en question sont précisés dans la colonne n°9 qui concerne l'objet de l'entretien

123 E : [...] On voit bien le ton qu'il y a dans la conversation avec les gens, on voit bien si la personne elle est complètement désemparée ou si elle est [...], un écrit c'est figé, on peut mettre un mot qui a blessé sans se rendre compte des fois un mot qui va déranger, on peut se rattraper à l'oral aussitôt.
 [...]
 128 G : Quand t'appelles, t'as forcément un échange.

Nous allons voir ici en premier lieu ce qui déclenche cette prise de contact avant d'aborder la question de l'annonce des mesures disciplinaires.

Trois domaines majeurs de transgression ont été repérés dans notre corpus : les absences injustifiées, la violence et les incivilités (colonne 10).

- Les faits liés à un problème d'absence dans le collège (ils ont le code ABS dans le tableau principal des données et sont au nombre de 20¹²⁹ ; ils regroupent les retards répétés et injustifiés et les faits liés à une absence injustifiée du collège (absentéisme, « sèche » un cours ou une heure de retenue, quitte le collège sans autorisation).
- Les faits de violence (code V dans le tableau), sont au nombre de 27 sur 95. Nous définissons ici la violence comme un « ensemble d'actes, d'attitudes qui manifestent l'hostilité, l'agressivité entre des individus »¹³⁰. Elle regroupe ici les atteintes physiques (claque, coup, bagarre), les menaces, le harcèlement, les insultes envers un adulte.
- Les incivilités (code INC) sont au nombre de 61. Nous reprenons ici la définition de Roche (2000, p. 390) pour qui les incivilités sont des « actes [...] perçus comme des ruptures des codes élémentaires de la vie sociale ». Les incivilités regroupent l'utilisation inappropriée des réseaux sociaux (2 cas), les consommations de tabac ou d'alcool (2 cas), les atteintes aux biens (6 cas), les moqueries (3 cas), les falsifications de carnet sur lesquelles nous allons revenir. Les attitudes gênantes des élèves (agitation, chahut, bavardages) ou irrespectueuses (insolences) sont les plus nombreuses (47 cas) ; ces conduites dans certains établissements sont traduites dans un système de croix visible dans le carnet de liaison.

Dans le graphique (ci-dessous), nous présentons la répartition des différents actes problématiques posés par les élèves dans les 95 entretiens de notre corpus.

¹²⁹ Le total des faits relevés est supérieur au nombre total des entretiens car les faits reprochés aux élèves sont parfois multiples.

¹³⁰ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL).< <https://www.cnrtl.fr/definition/violence>> consulté le 27/09/2019

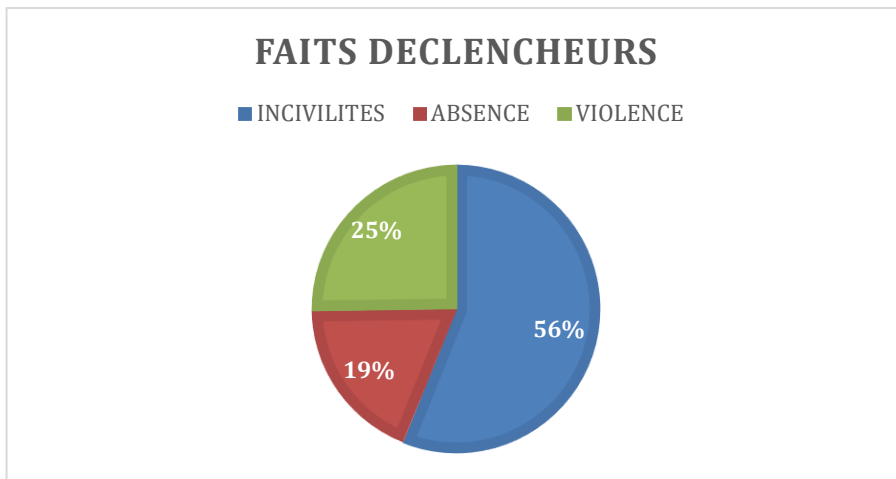


Figure 8 : Faits déclencheurs d'un entretien CPE-Parent

Grâce aux éléments de la colonne 9 portant sur l'objet des entretiens, nous pouvons affiner notre perception des faits déclencheurs de tout entretien de ce type. Nous notons ainsi qu'il y a différents degrés de gravité dans la vaste catégorie des incivilités. En effet, dans les cas qui semblent les moins graves, Nathalie signale (N5T¹³¹), par exemple, aux parents le « comportement amoureux » de leur fille (elle a recommencé à embrasser son petit ami au sein de l'établissement malgré des mots dans son carnet lui intimant de cesser ce geste). Michèle (M1T) téléphone à une mère pour l'informer que sa fille a donné de l'argent à un garçon dont elle est amoureuse. Il n'y a pas ici de transgression des règles du règlement intérieur (RI) du collège mais plutôt une transgression de normes.

Les questions relatives au travail scolaire sont soulevées dans 10 entretiens (A2P, E5T, E18T, F2P, F8P, G1P, G10P, S12T, S17P, T1P). Ces faits n'apparaissent pas dans le graphique car ils sont abordés par les CPE comme un problème supplémentaire mais ils ne sont pas déclencheurs en soi d'une prise de contact avec les parents pour eux. L'interlocuteur premier des parents pour le travail scolaire n'est pas le CPE mais les enseignants, particulièrement le professeur principal (PP).

Dans l'étude des transgressions des élèves, nous souhaitons attirer l'attention sur les cas particuliers des falsifications de carnet de correspondance. Ils font l'objet de 9 entretiens (E1T, E10T, E12T, G1P, J3P, S8T, S9T, S10T, S17P) dont 3 comme motif unique justifiant la prise de contact. Les élèves ont pu cacher certains mots d'enseignants ou le relevé des observations (« des croix ») qui sont notifiées pour révéler des problèmes de travail ou de comportement ou

¹³¹ Pour rappel, N5T correspond au 5^e entretien de Nathalie, il s'est déroulé au téléphone

encore, ils ont rédigé de faux mots pour pouvoir sortir du collège. Le carnet de liaison étant un outil de suivi du comportement et de communication avec les parents très utilisé en collège, les CPE sont très vigilants sur son utilisation par les élèves et attentifs à toute falsification.

Nous observons enfin que les préoccupations des CPE peuvent s'élargir à des situations survenues à l'extérieur du collège. En effet, dans deux entretiens de Fantine (F6P et F7P), cette dernière se fait le relais auprès des parents, d'informations émanant des services de police (les enfants ont été surpris par la police dans une maison abandonnée), dans l'échange E6T, suite à l'information transmise par un collège privé, Emmanuelle informe la mère que son fils a menacé un élève de cet autre collège. Concernant les transgressions des élèves, les CPE peuvent être des interlocuteurs pour des personnes extérieures à l'établissement et ils sont alors leur relais auprès des familles.

7.1.2.2 *L'annonce d'une mesure disciplinaire*

Dans 60 % des cas¹³² (colonne n°11), une mesure disciplinaire est annoncée (punition, sanction ou une combinaison des deux). Cette information est, dans la plupart des collèges, doublée d'un courrier mais les CPE estiment important que l'information soit donnée rapidement et de vive voix, parfois pour donner la version du collège ou pour apaiser une situation tendue. Cette annonce aux parents est un moment risqué pour les CPE car cela peut impacter leur relation aux parents et provoquer tout particulièrement de vives réactions. Romain CPE débutant (CLG rural 44) a des échanges difficiles avec certains parents qui contestent les sanctions posées par le collège (R1TP, R8T).

Les CPE expérimentées¹³³ l'évoquent en entretien collectif (Coex 1), cette tâche est difficile (« *ce n'est pas simple* » - 356), notamment parce qu'il faut être la personne qui sanctionne et en même temps une personne de confiance en charge de l'accompagnement de l'élève en partenariat avec les parents. Dans l'extrait ci-dessous, Géraldine évoque son malaise d'avoir ce double rôle (« *ces deux facettes* » - 356) qui doit conjuguer l'application de la discipline et le suivi de l'élève. Nous l'analysons comme une tension du métier.

356 G : tu vois, si tu veux ce qui n'est pas simple, c'est d'avoir une relation de confiance de bienveillance, tout en étant celui qui annonce les sanctions, je trouve qu'avoir les deux choses ce n'est pas simple, on sait très bien qu'on a

¹³² Dans 27 entretiens est évoquée une punition, dans 27 entretiens une sanction et dans 3 entretiens une punition et une sanction soit 57 mesures disciplinaires sur les 95 entretiens.

¹³³ Dans cet entretien (Coex1), trois femmes sont présentes (Emmanuelle, Géraldine et Nathalie)

besoin de limites et de sanctions c'est pas un souci. Avoir ces deux facettes ce n'est pas simple à avoir, tu vois, ouais, c'est un questionnement...(Coex1).

Les CPE ont bien conscience que l'annonce d'une sanction présente le risque d'impacter la relation avec le parent. En entretien collectif, Emmanuelle et Nathalie évoquent les fortes attentes qu'elles perçoivent de leur direction pour maintenir des relations pacifiées avec les parents. Dans l'extrait ci-dessous, Emmanuelle évoque la commande implicite de la direction de l'établissement :

522 E : Oui, j'ai le sentiment aussi qu'on a une pression de notre hiérarchie directe, qui est l'équipe de direction c'est-à-dire [...] il ne faut pas que les familles fassent de vagues et on doit user de stratégies, pour, pour pas que ça fasse de vagues parce que si ça fait des vagues, si nous, on se braque avec un parent, ça va monter jusqu'au chef d'établissement ou jusqu'à l'inspection académique et ça va retomber sur le chef d'établissement

523 N : et donc sur nous

524 E : et on va se prendre un scud parce qu'on n'a pas fait ce qui fallait quoi, on n'a pas su gérer [...](Coex1)

Emmanuelle et Nathalie estiment que si les parents se plaignent (au chef d'établissement, à l'inspection académique), elles peuvent être réprimandées : « *on va se prendre un scud* » (528). Elles ont intégré le fait de devoir endosser un rôle de « gardien de la paix scolaire » qu'elles situent en bas de l'échelle hiérarchique. S'il y a des conflits avec des parents d'élèves, leur responsabilité peut être, selon elles, mise en cause par leur hiérarchie.

Préserver la relation avec le parent (enjeu relationnel) tout en annonçant une sanction (enjeux pragmatique et institutionnel) constitue une tension à gérer dans l'activité des CPE. Nous verrons dans le chapitre suivant comment se traduit la gestion de cette tension dans l'interaction. Ces derniers doivent faire respecter la loi scolaire tout en faisant en sorte que les parents ne soient pas trop contrariés. Ces échanges avec les parents vont donc bien au-delà d'enjeux éducatifs visant à faire évoluer positivement le comportement de l'élève.

Emmanuelle évoque un savoir-faire dans ce processus de pacification : « *on doit user de stratégies [...] pour ne pas que ça fasse de vagues* » (536). Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les CPE ont en effet développé des schèmes pour gérer ces tensions, c'est-à-dire ici pour annoncer la sanction tout en maintenant une relation pacifiée. Des procédés d'euphémisation, de dramatisation ou de dédramatisation ont été repérés ainsi que l'attribution de formes de compensation. Faire accepter la sanction renvoie à des enjeux de différentes natures. Pour les CPE, si la sanction/la punition est acceptée, les parents pourront avoir un discours éducatif cohérent avec celui du collègue, l'acceptation par le parent de la décision prise par le collègue sera une garantie que la mesure se déroulera correctement. Les relations avec le

collège et ses personnels n'en seront pas altérées. Nous explorerons dans le chapitre suivant les tensions à l'œuvre dans des situations d'interactions particulièrement délicates à gérer pour les CPE.

7.1.2.3 Les différents buts généraux des échanges avec les parents

Grâce à une analyse des contenus des échanges (Bardin, 2013), nous avons repéré quatre types d'entretiens : des entretiens informatifs (I), des entretiens informatifs à vocation de recadrage (IR), des entretiens informatifs à vocation de suivi (IS) et des entretiens informatifs à vocation de recadrage et de suivi (IRS) (colonne n°8).

Les différents entretiens des CPE avec les parents ont été qualifiés « d'informatifs » (I) car ils visent notamment la communication d'information(s) sur des faits qui se sont déroulés au collège. Cette information se caractérise par un constat sur ce qui s'est effectivement passé, de ses conséquences éventuelles et il peut être complété par l'annonce d'une mesure disciplinaire prise par les CPE ou par le chef d'établissement. Le tableau ci-dessous présente la répartition des différents entretiens en fonction des CPE.

Nombre d'entretiens	Exp ou Deb	I	IR	IS	IRS	Total
Antoine	Deb	0	1	1	1	3
Fantine	Deb	0	2	0	7	9
Michèle	Deb	1	0	0	0	1
Romain	Deb	1	3	1	5	10
Thibaud	Deb	0	0	0	2	2
Emmanuelle	Exp	2	8	0	9	19
Géraldine	Exp	0	7	0	5	12
Julien	Exp	0	6	0	4	10
Nathalie	Exp	1	4	0	4	9
Sabine	Exp	0	5	5	10	20
Total		5	36	7	47	95
%		5 %	38 %	7 %	50 %	100

Tableau 7 : Répartition des types d'entretien par CPE

Si tous les échanges visent l'information des parents, 5 % d'entre eux (5 sur 95) ont uniquement cette fonction. Ces entretiens sont peu nombreux (E15T, E17T, M1T, R9T, N9T) et sont tous de courte durée et se déroulent au téléphone.

Dans notre corpus, la majorité des entretiens se prolonge de trois façons différentes :

- Un entretien informatif de type "suivi" (IS). 7 % sont de ce type dans notre corpus (7 entretiens sur 95).
- Un entretien informatif de type « recadrage » (IR). Dans notre corpus, ces entretiens représentent 38 % (36 entretiens sur 95).
- Un entretien informatif peut aussi combiner recadrage et accompagnement (IRS) : Ces entretiens représentent 50 % des entretiens de notre corpus (47 entretiens sur 95). Les CPE relient souvent le rappel du cadre à la compréhension de la situation et la recherche de solutions pour l'élève ou les conseils à la famille. Nous allons ci-dessous expliciter chacune de ces catégories.

7.1.2.3.1 Le recadrage

Le recadrage en psychologie peut être défini comme le changement du point de vue selon lequel une situation est vécue, comme une modification du modèle de représentation de la réalité de la personne. Le recadrage (ou changement de cadre) doit permettre de modifier le sens donné à une situation et en général le but final est souvent le changement de comportement de la personne (Faulx, 2006 p. 379)¹³⁴. Le mot « recadrage » utilisé par les professionnels CPE et que nous reprenons ici n'a pas la même signification, il est employé comme un rappel du cadre. Nous le définissons ici comme un rappel à l'ordre qui peut contenir un rappel des normes, de la règle, du règlement intérieur du collège, du droit ou de la loi et des risques encourus en cas de persistance du comportement inadapté (dangerosité, conséquences sur la vie au collège, sur la scolarité, le projet d'orientation), le fait de tancer l'élève et les différentes injonctions à faire évoluer son comportement. Quand les CPE évoquent le recadrage c'est cette acception qu'il faut retenir et c'est celle-ci que nous avons retenue. Le recadrage est souvent adressé à l'élève en présence du parent mais il peut être adressé de manière directe ou indirecte aux parents qui entendent les différentes injonctions, le rappel du règlement ou de la loi.

Le recadrage peut prendre des formes diverses en fonction des situations, du mode de communication, de la présence ou non de l'élève mais aussi en fonction des CPE qui le

¹³⁴ Dans cet article Faulx (2006 p. 379) s'appuie sur de nombreux auteurs pour définir le recadrage et s'appuie sur l'approche de Michel Monroy.

pratiquent. Nous aborderons dans le chapitre suivant les différentes formes de recadrage adoptées par les CPE.

Précisons qu'en entretien en présentiel, les parents s'associent régulièrement au recadrage. En effet, nous aborderons plus loin le positionnement des parents lorsqu'ils adoptent un discours commun avec le/la CPE. Ils manifestent ainsi leur volonté de coopération avec le collègue et sont parfois dans la monstration de leurs compétences parentales afin de restaurer leur « face » impactée par cette rencontre au collègue.

Recadrer l'élève (et parfois le parent) peut représenter une tâche difficile pour les professionnels. Comme nous l'avons vu (cf. *supra*) avec l'annonce d'une mesure disciplinaire, les CPE endossent avec plus ou moins de facilité le costume du garant de la discipline au collègue. Par ailleurs, aborder les problèmes de comportement de l'élève (et annoncer parfois une mesure disciplinaire) peut déclencher des réactions imprévisibles chez les parents : ils peuvent défendre leur enfant, remettre en cause la décision ou le fonctionnement du collègue. L'émergence de désaccords voire de conflits est un risque de ce type d'entretiens et leur gestion nécessite des compétences spécifiques. Nous nous intéresserons aux positionnements d'oppositions des parents en abordant la relation CPE-parent (cf. 7.3.2.2) et nous mettrons en évidence les schèmes des CPE dans ces situations difficiles dans le chapitre suivant.

Nous l'avons dit, le recadrage peut se combiner avec le suivi de l'élève que nous allons évoquer à présent.

7.1.2.3.2 Le suivi

Le suivi effectué par les CPE oscille entre une action de contrôle de l'élève sur une période donnée¹³⁵ et une forme d'accompagnement. Les formes de suivi se retrouvent dans des échanges qui ont principalement cette visée (IS) mais ils peuvent être aussi combinés à un épisode où le recadrage est présent (IRS). Il est présent dans plus de la moitié des échanges de notre corpus (54 entretiens sur 95). Nous reprenons ici quelques éléments de définition de l'accompagnement évoqués par Mikailof (2015 p. 71-72) dont la thèse a pour sujet l'accompagnement individuel de l'élève par le CPE. Elle évoque l'élasticité et l'ambiguïté du terme mais cite Beauvais (2004, p. 101), qui rappelle que l'accompagnement est une démarche qui vise à « *aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* ».

¹³⁵ Définition du suivi du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : action de surveiller régulièrement en vue de contrôler sur une certaine période.

Dans notre corpus, la phase de « suivi » en entretien est majoritairement caractérisée par des échanges sur la situation de l'élève (à l'école, à la maison) et peut être complétée par des propositions d'actions. Elle a pour visées principales de faire le point sur la situation scolaire, l'aide de l'élève ou de sa famille et l'évolution du comportement du jeune. Il peut induire des questions du CPE visant la compréhension de la situation de l'élève mais aussi des tentatives d'imputation de ses fautes à l'élève. Des questions sur son comportement en dehors du collège (dans ces activités extra-scolaires, à la maison, avec ses frères et sœurs) peuvent être posées ainsi que sur ce qu'il confie ou non à la maison de ce qui se passe au collège.

Dans 23 entretiens¹³⁶ (environ un quart du corpus), la situation familiale est abordée. C'est souvent à l'initiative du parent (dans 78 % des cas – 18 entretiens), qui explique alors les spécificités du contexte familial ou parfois à l'initiative des CPE qui questionnent pour comprendre l'impact de la situation familiale sur le comportement de l'élève (dans 22 % des cas - 5 entretiens).

Dans les IS, alors que les situations concernent des problèmes de comportement de l'élève, le recadrage est absent. Cette forme d'entretien est rare (7 entretiens¹³⁷) dans notre corpus composé d'entretiens traitant d'un comportement problématique de l'élève. Différentes raisons vont expliquer l'existence de ce type d'entretiens. Dans un cas de figure (A1P), les deux interactants, le CPE comme le père considèrent que l'acte commis (Eloïse donne une claque à un camarade) a de fortes circonstances atténuantes et que ce n'est pas la faute de la jeune fille. Dans un entretien de Romain (R2T), le recadrage a eu lieu en amont et le CPE informe la mère que l'exclusion de sa classe a été organisée comme une occasion de découvrir les classes de Segpa en prévision de sa réorientation qui a été acceptée par la famille.

Dans l'entretien S20T, mère et CPE échangent sur la situation de l'élève qui s'est améliorée quelques temps après les incidents. Sabine, pose le cadre de l'échange tout en minimisant son enjeu par l'usage du modalisateur « un petit peu » ce qui est une façon d'adoucir l'injonction à faire un « point ». Ce dernier est à réaliser non pas sur la situation mais avec l'interlocuteur ce qui est là encore une façon de l'enrôler dans la tâche : « *l'idée c'était d'refaire un p'tit peu l'point avec vous* » (12). Elle questionne alors la mère sur sa perception : « *comment vous sentez les choses* » (14-S20T) ce qui est une façon de valoriser son rôle de parent (FFA) car elle le reconnaît comme observateur attentif du comportement de son enfant comme le montre l'extrait ci-dessous :

¹³⁶ A1P, E3T, E5T, **E14T**, **F6P**, F7P, G7P, G8P, **G9T**, G11P, J4P, J8P, N6T, R1TP, R10T, S1P, **S2P**, S3P, S4T, S13P, S17P, **S19P**, T1P (en gras les entretiens où la situation familiale est abordée par le/la CPE)

¹³⁷ A1P, R2T, S1P, S2P, S3P, S17P, S20T.

- 12 S : *Bon l'idée c'était d'refaire un p'tit peu l'point avec vous euh...*
 13 Mère : *Oui ?*
 14 S : *Par rapport à Elie comment vous sentez les choses, que, qu'est-ce qu'il vous retourne du collègue et voilà comment... comment ça s'passe pour lui quoi ?*
 15 Mère : *Bah moi j'trouve que y a, y a du mieux euh... depuis euh... depuis tous les de- les derniers évènements ... (S20T)*

Dans l'extrait ci-dessous, Sabine procède à un diagnostic de la situation de l'élève : elle analyse la fréquence : « *c'est récurrent* » (3), « *ça revient* » (5), l'intensité : « *il y a une période où c'était beaucoup moins* » (3), les manifestations de la violence physique de l'élève : « *il tape quoi c'est des coups de poing, des bousculades* » (5). Elle propose son évaluation du comportement de Tiago : « *il réagit de manière très impulsive* » (3), « *je trouve ça un petit peu inquiétant* » (5) qui est une forme de modalisation visant non pas à adoucir son propos mais probablement à inquiéter en retour la mère de l'élève. Elle cherche à compenser la mauvaise nouvelle que représente l'évolution récente du comportement de Tiago (3 et 5) et qui peut représenter pour elle une agression territoriale (FTA¹³⁸) par l'usage de FFA : « *il y a une période où tu as fait des efforts Tiago c'était beaucoup moins* » (3) et du modalisateur : « *un peu* » (5). Elle a recours cependant aux FTA pour alerter la mère : « *il tape quoi ; c'est des coups de poing, des bousculades ; enfin bon, on en a parlé plusieurs fois, tu as été puni plusieurs fois* » (5) pour cibler le problème. Le recadrage de l'élève a aussi déjà eu lieu en amont de cette histoire.

- 3 S : *Donc c'est récurrent et c'est pour ça que bon, il y a une période où tu as fait des efforts Tiago c'était beaucoup moins mais vraiment il réagit de manière très impulsive*
 4 Mère : *mm mm*
 5 S : *envers les autres et il tape quoi c'est des coups de poing, des bousculades enfin bon on en a parlé plusieurs fois, tu as été puni plusieurs fois et puis ça revient donc je trouve ça un petit peu inquiétant.*
 6 Mère : *ben oui oui [...].(S2P)*

Ces IS ont vocation à faire le point sur la situation de l'élève ; ils sont parfois à l'initiative des parents (S3P, S20T). CPE et parents y échangent sur le comportement de l'élève qui s'inscrit dans une histoire plus ou moins longue en vue d'envisager les progrès ou le chemin à parcourir encore pour adopter un comportement idoine au collègue. Dans le cadre du suivi de l'élève, ce type d'entretien ne vise plus ici le recadrage mais la concertation professionnel-parent-élève pour trouver des solutions. Les CPE informent les parents de la situation en début d'entretien et proposent des solutions.

¹³⁸ Pour rappel, nous avons précédemment présenté ces actes de langage, les *Face Threatening Act* et *Face Flattering Act* (cf. 5.2.2.3)

Certains IS sont de réels entretiens de conseils où les parents se confient sur leurs difficultés avec leur enfant (S1P, S3P, S17P). La CPE pose un diagnostic de la situation en questionnant les parents, elle les fait parfois relativiser ; elle leur donne une interprétation de la situation et émet des propositions qu'elle estime adaptées pour résoudre les problèmes soulevés. Chez Sabine, qui semble investir plus que les autres le rôle de suivi des élèves et de soutien parental, plus de la moitié des entretiens sont des IS (5 sur 7). Chez elle, nous constatons en effet une posture d'accompagnement qui s'étend aux parents.

Les échanges de type IS peuvent donner lieu à des échanges co-éducatifs (où parent et professionnels ont un discours commun auprès de l'élève, construisent ensemble des solutions).

7.1.2.3.3 Recadrage et suivi

Dans les IRS, qui représentent, pour rappel, la majorité des entretiens de notre corpus, l'échange parent-CPE mêle des phases de recadrage et des phases de suivi.

Le passage d'une phase à une autre peut être très net. Nous le voyons chez Julien dans l'entretien J2P. Après avoir rappelé les problématiques de l'élève (ses difficultés à gérer son impulsivité), il passe rapidement à une proposition (un sport de contact) pour faire évoluer la situation de l'élève.

Dans l'extrait ci-dessous, Julien a recours à des FTA qui soulignent une collaboration avec le père qui porte peu ses fruits : « *on en a déjà parlé ensemble Monsieur R hein* » « *ça fait déjà deux fois où je vous appelle* » (27). Un FTA suivi d'un FFA pour adoucir son propos, est adressé à l'élève pour rappeler des difficultés anciennes : « *l'année de sixième [...] il y avait eu des complications avec Adrien qui mordait qui était un petit peu... l'année de cinquième nickel* » (27). Julien procède cependant à une modalisation de son diagnostic : « *et j'ai l'impression que* », « *je sais pas si* », « *je...sais pas* » (27) ce qui adoucit le jugement qu'il porte. La proposition qu'il émet est formulée sous forme interrogative : « *est-ce qu'un sport de contact pour ...canaliser ...essayer ?* » (29) ; elle est présentée comme une possible voie pour aider l'élève à gérer son impulsivité.

27 J : Maintenant moi voilà, on en a déjà parlé ensemble Monsieur R hein c'est vrai, autant l'année de sixième, souvenez-vous, il y avait eu des complications avec Adrien qui mordait qui était un petit peu... l'année de cinquième nickel et j'ai l'impression que l'impulsivité euh je sais pas si ça redémarre... je sais même si on peut dire que ça peut redémarrer ou pas mais. Mais ça fait déjà deux fois où je vous appelle pour des faits, un peu similaires et c'est vrai que (silence) je... sais pas... Est-ce que... est-ce que tu fais du sport Adrien ?

28 Adrien : euh oui, j'en fais ..de la natation

29 J : *De la natation ? Ouais. Et est-ce qu'un sport de contact pour ...canaliser ...essayer ? (J2P)*

La transition entre recadrage et suivi peut aussi être fortuite et ne pas être anticipée. C'est le cas chez Fantine dans l'entretien F4T : elle aborde avec la mère les multiples retards sans motifs de sa fille. Elle use dans un premier temps de menaces : « *là maintenant on va passer à l'avertissement parce que a priori les heures de retenue ça n'a pas l'effet escompté* » (23). Suite aux révélations de la mère, elle va abandonner le recadrage pour envisager l'aide à apporter à l'élève : « *oui parce que je pense qu'il faut qu'on puisse lui venir en aide* » (49).

Bilan

Nous constatons à l'issue de l'étude des faits qui déclenchent la prise de contact, que les problèmes de violence (physique et verbale) initient environ un quart des entretiens. La majorité des transgressions est cependant motivée par des problèmes d'incivilités liés au non-respect des règles et des normes (irrespect, conduite gênante) mais qu'il y a une grande hétérogénéité de situations et une appréciation variable de la gravité en fonction des CPE et des établissements. Viennent enfin les problèmes de présence dans l'établissement. Les atteintes aux biens sont très minoritaires. L'annonce des mesures disciplinaires fait l'objet d'une attention particulière des CPE et représente une tâche controversée et difficile. Certains contacts entre CPE et parents peuvent être motivés par une combinaison de faits. En regardant quelques cas singuliers, nous constatons une extension du rôle du CPE qui peut être aussi un intermédiaire entre parents ou entre d'autres institutions et les parents.

Nous avons pu repérer différentes catégories d'entretiens en distinguant différents buts : l'information, le recadrage et le suivi dans les entretiens de notre corpus. Ces différents buts peuvent constituer différentes phases d'un même entretien qui se combinent éventuellement dans les interactions verbales CPE-parents. D'ailleurs, leur combinaison est révélatrice des exigences de l'activité dialogique des CPE avec les parents et des enjeux en tension qu'elle soulève : il peut en effet y avoir des contradictions entre les besoins de poser des limites et celle d'individualiser la prise en charge de l'élève pour l'aider à évoluer. Les tensions inhérentes aux missions conjointes de l'École de socialisation et d'émancipation et plus spécifiquement entre le fait de cadrer et d'accompagner l'élève sont visibles. Au cœur de ces enjeux, il semble que les CPE développent des schèmes pour « faire passer » l'annonce du comportement problématique de l'élève ou encore pour faire accepter la sanction tout en maintenant une

relation apaisée. « Faire passer » est envisagé comme un but et un composant de leurs schèmes. Un objectif repéré concerne l'évolution du comportement de l'élève. Nous reviendrons sur ces points dans le chapitre 9. Nous aborderons dans la 3^e partie de ce chapitre le positionnement des CPE (7.3.2.1) et notamment les actes de langage qu'ils mobilisent pour tenter d'atteindre ces buts.

Les différentes orientations des entretiens sont aussi liées à la relation avec le parent d'élève, co-construite lors de l'interaction. Chaque entretien est singulier et les relations entre interactants y sont singulières mais certaines analyses transversales des entretiens vont nous permettre de mettre au jour certaines caractéristiques des relations CPE-parents. L'activité langagière en interaction (ici entre les CPE et les parents) est structurée non seulement par le contenu des échanges mais aussi par le rapport entre les interlocuteurs (Vinatier, 2009, p. 135) c'est pourquoi nous allons investiguer à présent la question des caractéristiques des participants de l'interaction et des relations qu'ils nouent dans cette classe de situations.

7.2 LES PARTICIPANTS DES ENTRETIENS : QUELQUES CARACTERISTIQUES

Les différents participants de la situation de communication, leur statut et leur rôle auprès de l'enfant, leurs spécificités, vont être des facteurs qui vont peser sur l'interaction.

Nous avons signalé les interlocuteurs de l'interaction dans le tableau général (colonne 7) et nous allons évoquer chacun d'eux et leurs caractéristiques en nous appuyant sur les colonnes 12 à 15.

Voici un extrait du tableau présentant les catégories du tableau relatives aux caractéristiques des participants.

Caractéristiques des interlocuteurs			
CPE homme (H) ou femme (F) Débutant·e (Deb) ou Expérimenté·e (Exp)	Situation familiale du parent	Niveau élève et sexe : fille (F) ou garçon (G)	Élève présent·e O/N
N°12	N°13	N°14	N°15

Tableau 8 : Colonnes 12 à 15 du tableau synoptique

7.2.1 L'ancienneté dans la fonction ou l'établissement

Pour les CPE, nous avons relevé dans le tableau (colonne 12), leur genre et leur statut (débutant ou expérimenté). Nous avons collaboré avec 10 professionnels (4 hommes et 6 femmes) et dans l'objectif d'accéder à une variété de pratiques, 5 CPE expérimenté·e·s (ayant plus d'une dizaine d'années d'expérience) et 5 CPE débutants (ayant une à deux années d'expérience en tant que titulaires au moment du recueil de données) ont été sollicités. Nos analyses ne nous ont pas permis de mettre en évidence une influence du genre du ou de la CPE sur l'interaction avec le parent. En revanche, l'ancienneté dans la fonction ou dans l'établissement apparaît plus clairement comme une caractéristique des CPE susceptible d'impacter fortement l'interaction. En effet, dans 5 entretiens de CPE débutants (A3P, F1P, F9T, R1TP, R4T), le parent ou l'élève fait référence à un supposé manque de connaissances de la situation ou du fonctionnement du collège parce qu'ils sont arrivés depuis peu. Ces réflexions représentent de violentes atteintes au territoire des CPE débutants.

Dans l'entretien d'Antoine (A3P), la mère s'appuie sur le fait qu'elle a été élève dans cet établissement pour appuyer sa demande que les élèves aient accès au hall durant le temps de la pause méridienne. Elle évoque le fait que le CPE ne connaît pas bien le fonctionnement de ce type de collège ; nous pouvons repérer des FTA : « *que vous m'dites que c'est l'premier qu'vous rencontrez* » (324) et « *bah écoutez, vous avez pas fait* » (327) qui représente de vives attaques visant le territoire d'Antoine. Il se défend en s'appuyant notamment sur son expérience d'AED ; le recours au déictique de 1^{ère} personne redoublé « moi [...] j'ai »¹³⁹ traduit son émotion (327).

324. Mère 1 : *Que vous m'dites que c'est l'premier qu'vous rencontrez...*

325. A : *Bah oui, oui...*

326. Mère 1 : *Bah écoutez vous avez pas fait...*

327. A : *Parce que moi tous les autres collèges où j'ai été assistant d'éducation ou CPE avant d'être ici euh sincèrement la cour c'était la cour, y'avait un préau ouvert, une sorte de hangar, et c'était tout ! [...]* (A3P)

Dans l'entretien F1P ci-dessous, Fantine rappelle les règles en vigueur depuis son arrivée récente à un élève de 3^e qui, lui, se réfère à son expérience passée dans le collège. En effet, les FTA de l'élève : « *avant on me collait l'après-midi le lundi quand j'avais pas cours* » (17) et « *ça a toujours été comme ça depuis que j'étais en sixième* » (21) sont des remises en cause de la

¹³⁹ « *Le moi je adversatif tel que l'analyse Viollet (1983, p.184) représente à la fois le symptôme d'un "rapport de place défavorable et menacé" et une tentative de modifier ce rapport* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 81).

manière de fonctionner de la nouvelle CPE. Elle le recadre alors fermement en utilisant un procédé de mise à distance de son interlocuteur par l'usage de l'appellatif « jeune homme » (22) lequel, de fait, n'est plus reconnu comme se comportant en élève de l'établissement.

17 D : Bah avant on me collait l'après-midi le lundi quand j'avais pas cours
18 F : avant ?
19 D : et là ...bah oui
20 F : avant quoi ?
21 D : bah oui, ça a toujours été comme ça depuis que j'étais en sixième
22 F : alors voilà sauf que là jeune homme, t'es en troisième, que les règles elles changent, les personnes qui travaillent ici changent [...](F1P)

Dans l'entretien F9T, Fantine doit rappeler en cours d'entretien quel est son statut. La question de la mère : « Vous êtes la prof de quoi Madame excusez-moi ? » (17) peut être envisagée comme une atteinte à l'identité professionnelle de la CPE débutante ; cette agression est cependant adoucie par un auto-FTA « excusez-moi » (17). Fantine doit alors se repositionner en précisant sa fonction « J'm'occupe de la gestion d'la vie scolaire » (20) afin de légitimer sa place et l'action qu'elle mène en téléphonant avec la mère.

17. Mère : Vous êtes la prof de quoi Madame excusez-moi ?
18. F : J'suis Conseillère Principale d'Éducation, j'suis pas professeure ...
19. Mère : D'accord, d'accord
20. F : J'm'occupe de la gestion d'la vie scolaire (F9T)

De manière directe et virulente dans l'entretien R1TP, le père s'oppose vigoureusement (« je veux pas d'avertissement ») à la sanction vécue ainsi comme un FTA et « attaque » le CPE en usant réciproquement d'un FTA : « vous connaissez pas toutes les histoires, vous venez d'arriver » (19) pour lui indiquer son manque de connaissance des antécédents du conflit entre sa fille de 3^e et une camarade ; le père remet vivement en cause sa légitimité avec ces actes de langage.

19 Père : ben euh, je veux, je veux pas d'avertissement, de sanction, de ce que vous voulez. Vous connaissez pas toutes les histoires, vous venez d'arriver. Demandez aux, ça fait trois ans que ça dure. (R1TP)

Dans plusieurs entretiens (G3P, G5P, G6P, G7P) Géraldine, CPE expérimentée mais nouvellement arrivée dans ce collège, évoque, à plusieurs reprises son arrivée récente dans l'établissement, ce qui peut affaiblir certains de ses arguments quand elle évoque sa connaissance des élèves : « je te connais pas encore depuis longtemps je suis là que depuis quatre quatre mois » (28 -G3P), « je te connais pas depuis longtemps » (155 -G6P), « depuis septembre je

ne le connaissais pas Billel » (62-G7P). Elle compense cette méconnaissance qui est une forme d'auto-FTA par des actes de langage flatteurs pour elle (auto-FFA) : « *je commence à te connaître quand même maintenant depuis le mois de septembre* » (27-G5P) et pour les élèves (FFA) : « *t'es un élève ici qui se comporte bien* » (28-G3P), « *tu fais quand même de bons efforts* » (155-G6P), « *il n'y a jamais eu de soucis* » (67-G7P). Elle a recours de manière récurrente à des actes de langage flatteurs pour les élèves afin de compenser l'annonce aux parents de faits problématiques commis par leur enfant (harcèlement, coups). Cette annonce représente une atteinte à la « face » (territoire) des parents et les FFA de la CPE ont pour vocation d'adoucir son propos et de mieux le faire accepter.

Inversement, une présence depuis longtemps dans le collège peut être un appui dans les interactions avec les parents ; nous l'observons chez Julien qui travaille depuis 10 ans dans le collège. Il évoque sa bonne connaissance des élèves mais aussi du quartier dans les entretiens. Dans un entretien (J1P) qui se déroule en début d'année scolaire, Julien tente de renouer une relation plus sereine avec les parents de Nabil ; en effet, le collège a imposé un redoublement de sa sixième à Nabil, qui, par ailleurs, pose des problèmes de comportement. La fin d'année précédente avait été marquée par des échanges houleux avec le père qui refusait le redoublement et aurait accusé le collège de racisme. L'extrait ci-dessous est intéressant pour voir ce qui se joue sur l'axe horizontal (distance vs familiarité) de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 39) entre parents et CPE. Julien rappelle sa relation ancienne avec la famille : « *Moi je connais, on se connaît ...enfin je vous connais [...] depuis longtemps* » (9-10) ; à deux reprises il s'implique en utilisant le « je » et utilise le déictique « on » (9, 11) pour évoquer un enrôlement entre les parents et lui-même. Nous voyons que Julien s'appuie sur la « bonne » relation nouée avec famille autour de la grande sœur de Nabil ; il l'exprime avec un FFA : « *on n'a jamais eu d'accrochages avec Anna, ça s'est toujours bien passé* » (11) dans une volonté de rassurer sur son impartialité vis-à-vis de Nabil ; il sous-entend ici qu'il n'y a pas eu de traitement discriminatoire envers lui.

9 J : En fait ce qui s'était passé alors ... Moi je connais, on se connaît ...enfin je vous connais

10 Mère : oui

11 J : ...depuis longtemps, il y a Anna, on n'a jamais eu d'accrochages avec Anna, ça s'est toujours bien passé, bon. Nabil il est rentré cette année [...] (J1P)

Dans l'extrait de l'entretien ci-dessous (J3P), le père participe au recadrage de sa fille (qui a caché à ses parents des informations émanant du collège et falsifié son carnet de liaison),

il évoque le suivi constant de sa scolarité en énumérant les points d'appui de ce suivi scolaire : « on a des bulletins, on a Monsieur M [le CPE] il y a toujours quelqu'un derrière » (86). Il utilise l'injonction « faut qu'il y ait un changement, radical » (86) et menace de rendez-vous réguliers : « Comme je te le dis, moi chaque semaine je vais venir, je fais le point » (86). Le CPE rappelle ici le suivi qui avait été mis en place avec le grand frère : « on l'avait fait avec Hamza hein » (87) en utilisant le « on » pour conforter le discours du père et rappeler l'alliance ancienne avec la famille.

86 Père : on a des bulletins, on a Monsieur M [le CPE] il y a toujours quelqu'un derrière qui va voilà donc ...Selma il y a une chose, moi franchement avant de... parce que là tu es aujourd'hui, faut qu'il y ait un changement, radical. Comme je te le dis, moi chaque semaine je vais venir, je fais le point.

*87 J : on l'avait fait avec Hamza hein
Père : voilà (J3P)*

Dans les extraits ci-dessous (J4P), Julien s'appuie sur sa connaissance du quartier et de ses structures (médiathèque, centre socio-culturel) : « Bon j'ai su qu'il avait eu aussi quelques petits soucis à la médiathèque » (1), qu'il valorise (FFA) « les activités qui sont proposées par le centre socio-culturel c'est aussi un moyen de s'intégrer dans la vie du quartier » (65). Il souhaite travailler avec le père et tenter de le convaincre d'inscrire Imran à des activités proposées par le centre socio-culturel afin de favoriser son intégration dans le quartier et par conséquence dans le collège. C'est aussi un moyen de valoriser et légitimer son action (auto-FFA) comme également lorsqu'il énumère les différents parents qu'il a rencontrés afin de régler le conflit entre Imran et les autres garçons : « j'ai reçu le papa de Karim j'en ai parlé, j'ai reçu le papa de Jafar, j'en ai parlé de cette histoire, demain je reçois la maman de Nassim et on va lui en parler » (97). Le CPE met aussi en avant sa connaissance géographique du quartier et des immeubles qui le composent : « vous habitez auquel » (130). Le père lui oppose ses conditions de vie dégradées avec un auto-FTA visant son logement et son environnement quotidien : « ce bâtiment c'est invivable franchement c'est invivable, le voisinage et tout ça sale, il y a des cafards partout » (129) ; ce sera pour le parent les arguments qu'il mettra en avant pour évoquer son désir de quitter ce quartier et son refus de la proposition du CPE.

1 : [...] Bon j'ai su qu'il avait eu aussi quelques petits soucis à la médiathèque il me semble, c'est bien ça, nan hein Imran ? [...]
65 J : [...] les activités qui sont proposées par le centre socio-culturel c'est aussi un moyen de s'intégrer dans la vie du quartier [...]

97 J : [...] j'ai reçu le papa de Karim j'en ai parlé, j'ai reçu le papa de Jafar, j'en ai parlé de cette histoire, demain je reçois la maman de Nassim et on va lui en parler [...]

129 Père : [...], ce bâtiment c'est invivable franchement c'est invivable, le voisinage et tout ça sale, il y a des cafards partout

130 J : vous habitez auquel ... ?

131 Père : j'habite au quatorzième au 3 avenue de X [...]

134 J : c'est un quartier difficile (J4P)

Dans l'extrait d'entretien (J7P), Julien s'excuse auprès de la mère (auto-FTA) : « *je suis super [...] désolé de vous rencontrer toujours pour les mêmes choses* » (26) pour adoucir les mauvaises nouvelles à annoncer. Le CPE montre qu'il suit l'élève (auto-FFA) : « *je vous ai téléphoné en début d'année* » (26). Il contacte aussi les parents pour signaler des attitudes positives. C'est aussi une façon d'encourager la mère ou de la soutenir dans son rôle : « *le comportement de Léo était super et que ça s'était amélioré* » (28) ; c'est un FFA adressé au territoire d'action de la mère. On peut penser que ce procédé est un moyen de conforter sur le long terme la relation entre le CPE et le parent.

26 J : moi je suis super de vous, désolé de vous rencontrer toujours pour les mêmes choses voilà, alors que je vous ai téléphoné en début d'année, vous vous souvenez

27 Mère : mm mm

28 J : pour vous dire que le comportement de Léo était super et que ça s'était amélioré (J7P)

Dans cet entretien (J8P), Julien ne connaît pas la mère de Naelle mais en revanche il connaît son oncle (217) et sa grand-mère. Évoquer les autres membres de la famille peut être un moyen de resserrer les liens avec la mère (axe horizontal de la relation interpersonnelle). Réciproquement, la mère (229) montre qu'elle adhère à ce procédé en évoquant le fait que le CPE connaît aussi ses propres sœurs.

217 J : alors maintenant qu'on s'est tout dit sur Naelle, que fait votre frère maintenant Horacio alors ?

218 Mère : euh ...il était en formation, maintenant [...]

229 Mère : vous avez eu mes sœurs aussi, Laura et Loana ?

230 J : euh nan, elles étaient plus âgées ; quand je suis arrivé j'ai connu que Horacio [...]

232 J : mais je les ai vues régulièrement parce qu'elles accompagnaient votre maman quand je la convoquais pour Horacio (J8P)

Nous avons pu repérer ci-dessus un impact important de l'ancienneté des CPE dans la relation construite lors des interactions avec les parents. Les parents peuvent parfois reprocher

aux CPE débutants leur manque de légitimité ce qui les met en en difficultés dans l'interaction et dans le rôle éducatif qu'ils essaient d'adopter. À l'inverse, une implantation de longue date dans un établissement et un quartier peut représenter un point d'appui pour conforter sa relation et son action auprès des parents.

D'autres caractéristiques sont aussi agissantes chez les CPE, notamment dans la façon de mener l'entretien avec les parents. Ces caractéristiques définissent en partie leur identité professionnelle. Nous tenterons d'articuler dans le chapitre suivant la question de ces caractéristiques avec l'identité qu'ils se sont construites et notamment celle qui opère en acte (« identité en acte », Vinatier, 2009) qui est de nature conceptuelle à travers la mise en évidence de leurs schèmes d'action.

7.2.2 L'élève

La présence de l'élève dans les entretiens en présentiel est repérable dans la colonne n°15. Dans notre corpus (95 entretiens), les enfants sont présents dans 29 entretiens. Ce sont naturellement tous des entretiens en présentiel (67 % des entretiens en présentiel se font en présence de l'élève). Différentes raisons peuvent expliquer ce pourcentage : on ne peut négliger que les modalités de recueil de données par enregistrement audio aient pu influencer sur la présence des élèves. Il semble aussi que la nature des échanges induit aussi la présence ou l'absence des élèves : par exemple, lorsque la situation familiale est abordée, sujet parfois sensible, il est courant que l'élève soit absent et que les échanges aient lieu entre adultes (A1P, R1TP, R7P, S1P, S3P, S13P, S17P). La place de l'élève est aussi à envisager en lien avec le type de l'entretien (IS, IR, IRS).

Comme nous le verrons dans le point suivant sur le positionnement des sujets (7.3.2), la présence de l'élève va avoir un impact sur l'interaction dans la mesure où sa scolarité est le motif de la rencontre. C'est une évidence pour les CPE qu'un entretien est différent en présence de l'élève. Sabine l'évoque dans l'entretien exploratoire (SExplo -181 à 184) : certaines choses ne doivent pas être dites devant l'élève car elles pourraient mettre le parent en porte-à-faux. Emmanuelle indique, quant à elle, dans l'entretien collectif que la présence de l'élève est le gage d'une relation plus consensuelle (« *c'est vrai que ça fight moins je trouve quand il y a le gamin [...]* » 490 -Coex1). Nous verrons qu'il occupe une place différente dans l'interaction (7.3.1.3) et qu'il est sollicité de manière différente selon les CPE. Pour les caractéristiques des

élèves (colonne 14), nous avons noté leur sexe ainsi que, lorsque nous avons cette information, leur niveau scolaire.

Concernant le niveau scolaire des élèves, nous n'avons pas connaissance de tous les niveaux de classe des élèves concernés par les échanges. Avec les informations dont nous disposons (les entretiens concernent 19 élèves de 6^e, 21 élèves de 5^e, 22 élèves de 4^e et 19 élèves de 3^e), nous pouvons uniquement constater que les transgressions des élèves de tous les niveaux font l'objet d'une intervention des CPE.

Les situations concernent plus des garçons que des filles : 28 entretiens avec un parent de collégienne (soit 29 %) et 68¹⁴⁰ avec un parent de collégien (soit 71 %). Nous n'interrogeons pas spécifiquement la question des transgressions ou des sanctions dans notre étude, notre propos portant sur l'activité des CPE dans leurs entretiens avec des parents. Par ailleurs, les entretiens CPE-parents n'ont pas systématiquement été enregistrés pour permettre de confirmer que les garçons sont statistiquement déclencheurs de plus d'entretiens. Signalons cependant que différentes recherches (Grimault-Leprince & Merle, 2008; Moignard, 2014; Rubi, 2003) s'accordent pour montrer des différences de répartition statistiquement significatives dans les sanctions et punitions ; elles concernent, en l'occurrence, beaucoup plus les garçons, en difficultés scolaires et d'origine populaire. La variable du sexe des élèves est la plus significative. « *Le genre exerce un effet net sur les sanctions reçues : les garçons ont une probabilité de sanction très significativement plus élevée que celle des filles. Ce résultat, déjà présent dans les recherches antérieures, est vérifié quel que soit le type de sanction* » (Grimault-Leprince & Merle, 2008, p. 246). L'étude dirigée par Moignard (Moignard et al., 2014) en Seine-Saint-Denis a mis en évidence un effet du niveau scolaire (et donc de l'âge) dans le recours aux sanctions à croiser avec le genre des élèves : les garçons seraient exclus temporairement dès la 6^e alors que les filles ne le seraient que plus tardivement (particulièrement en 4^e). Nous ne traiterons pas ces questions dans notre recherche consacrée à l'activité des CPE.

7.2.3 Le parent et la situation familiale

Dans plus des 2/3 des situations (68 %), l'interlocuteur du CPE est une interlocutrice, la mère¹⁴¹. Dans 20 entretiens, l'interlocuteur est le père (20 %). Cela laisse supposer que le suivi

¹⁴⁰ Le total de ces deux chiffres égale 96 pour 95 entretiens car l'entretien S13P concerne un garçon et une fille

¹⁴¹ Sur les 95 entretiens, 9 ont lieu avec les 2 parents (9 %), 20 avec le père (20%), 65 avec la mère (68%)

de la scolarité des enfants est encore une tâche éducative genrée¹⁴². Nous avons peu d'éléments pour développer cet aspect de l'activité des CPE : la majorité des professionnels parle indifféremment des parents et des familles sans spécifier s'ils font des différences entre le père ou la mère. Notons toutefois que le choix d'appeler le père ou la mère en fonction des situations peut être conscient chez les CPE. En effet, lors de l'entretien compréhensif avec Julien, il indique qu'il a conscience de choisir l'un ou l'autre en fonction du type de situation dans laquelle est impliqué l'élève (102 – JExplo p. 586). Pour lui, un père aura plus facilement tendance à s'énerver ; échanger avec une mère sera plus propice pour aborder des sujets délicats. Cela traduit certaines conceptions du rapport avec chacun des deux parents à qui est attribué une caractéristique propre. Là encore on retrouve la prise en compte du genre pour pouvoir dialoguer. Nous n'avons cependant pas relevé d'éléments de ce type chez les autres CPE impliqués dans la recherche.

Outre le type de parent présent, visible dans la colonne n°7, nous avons signalé dans le tableau plusieurs spécificités connues de la situation familiale (colonne 13) repérées grâce à une analyse de contenus. En effet, lors de certains entretiens certaines particularités de la situation familiale sont évoquées ; elles peuvent aussi avoir des incidences sur les interactions.

Ainsi dans 12 entretiens (E3T, E5T, E18T, F6P, F7P, J4P, R1TP, R5T, S1P, S5T, S11T, S12T), nous savons que les parents de l'élève sont séparés. La mère est en couple, le père en prison (E3T), la mère vit seule (E5T). L'élève vit en foyer (G2T, G11P). La famille a vécu des décès récents (A1P, G9T). La composition de la famille est abordée pour expliquer la situation de l'élève ou les difficultés des parents : la mère a 4 enfants dont un qui a besoin de soins (N6T), l'élève est l'ainé d'une fratrie avec 3 demi-frères et sœurs et les sœurs ne vivent plus au domicile (F6P), l'élève est jaloux de sa petite sœur (S17P).

7.2.4 Les autres protagonistes

Comme l'indiquent Brown et Fraser (1979), la présence de différents protagonistes dans l'interaction sont des éléments impactant l'interaction et ils sont à prendre en compte, notamment dans le *setting* (le cadre) de l'entretien. Dans le tableau, nous avons indiqué dans la colonne n°7, les protagonistes qui étaient présents dans l'entretien.

¹⁴² Marie Gouyon, (d'après le questionnaire Éducation et Famille de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages réalisée au mois d'octobre 2003) révèle une implication plus importante des mères dans l'aide au travail scolaire. Nous n'avons pas trouvé d'études sur l'implication des mères ou pères concernant le comportement de l'élève.

Les conditions de recueil de données n'ont sans doute pas facilité l'accès à des entretiens organisés avec plusieurs professionnels de l'établissement. Nous avons cependant dans 9 entretiens en présentiel, d'autres protagonistes que les parents ou l'élève qui sont présents :

- Un autre membre de la famille (une tante -J8P, une grand-mère-S3P)
- Un autre personnel de l'EPL (l'infirmière-S1P, le principal-S13P, un stagiaire CPE-G7P, une AED-J5P)
- Un accompagnateur autre (une représentante des parents d'élève-A3P, une éducatrice -J6P).

Bilan

Dans notre corpus, 65 entretiens réunissent des CPE et des mères (68 %), 20 entretiens CPE et père (20 %) et 9 (9 %) les CPE et les deux parents. À la marge, d'autres protagonistes peuvent être présents : un autre membre de la famille, un autre membre de l'établissement ou une personne accompagnant le parent (éducateur, représentant des parents). Certaines spécificités de la situation familiale sont perceptibles grâce à une analyse de contenus, notamment la séparation des parents du collégien. L'élève est présent dans 29 entretiens (67 % des entretiens en présentiel se font en présence de l'élève). Les entretiens concernent majoritairement des garçons (dans 72 % du corpus). Du côté des CPE, nous avons dans notre tableau distingué leur genre et le statut de débutant ou d'expérimenté. Une analyse des marqueurs au niveau des contenus des entretiens mais aussi des procédés d'énonciation comme le repérage des actes de langage (FTA, FFA) montre que l'ancienneté dans la fonction ou dans l'établissement peut impacter l'interaction et notamment le rapport de places des individus.

7.3 LES RELATIONS CPE – PARENTS DANS LES 95 ENTRETIENS

Nous avons évoqué dans notre première partie des travaux sociologiques qui montraient l'asymétrie des relations entre les parents et l'École (chapitre 3) et nous avons abordé dans notre deuxième partie l'intérêt de questionner aujourd'hui les relations entre des CPE et des parents (chapitre 6). Pour apporter des éléments de compréhension des relations qui se nouent en entretien lorsque des élèves ont dérogé aux règles du collège, notre cadre théorique oriente notre étude sur le positionnement que les sujets adoptent dans l'interaction (le rôle qu'ils s'attribuent dans l'interaction, leur distance ou proximité, la nature conflictuelle ou coopérative des

échanges) ainsi que sur leur position de parole, autrement dit, leur rapport de places (celui ou celle qui domine l'interaction) (Vinatier, 2009). Nous nous intéressons aux relationèmes (les marqueurs de la relation) qui relèvent majoritairement de l'axe vertical (celui du pouvoir), de l'axe horizontal (celui de la distance) et de l'axe consensus/conflit dans les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Ces indicateurs peuvent s'articuler entre eux. Un indicateur de position haute ou basse pourra par exemple nous renseigner aussi sur le climat de l'échange. Pour la clarté de nos analyses, nous proposons de distinguer dans notre tableau ce qui relève des axes et des positionnements des sujets mais ces deux items seront regroupés lors des interprétations. Les questions de relation interpersonnelle se renouvellent pour chaque entretien singulier qui s'inscrit lui-même dans un contexte tout aussi singulier. Les positionnements des sujets et leur position de parole (cf. [5.3.3](#)) peuvent aussi évoluer au cours de l'entretien et ne peuvent être saisis sans une analyse fine des interactions verbales de chaque entretien et une analyse du contexte au sens large. Dans le cadre de ce chapitre visant à dresser une cartographie des interactions CPE-parents, nous allons tenter d'apporter des éléments de compréhension généraux sur les relations qu'ils nouent dans cette classe de situations, en nous basant sur l'analyse transversale des 95 entretiens amorcée à travers les catégories de notre tableau général. Nous présenterons dans un premier temps les différentes composantes de la relation investiguées puis nous aborderons dans un deuxième temps les différents positionnements des sujets (CPE, parents, élèves) repérés dans notre corpus pour ensuite dans un troisième temps, évoquer la question du rapport de places entre les CPE et les parents.

7.3.1 Les composants de la relation interpersonnelle

Nous présentons ci-dessous les différents éléments indiqués dans les colonnes 16 à 24 qui nous permettent d'aborder la question des relations CPE-parent dans notre corpus. Dans notre tableau général, la colonne 17 concernant le positionnement des CPE est la plus renseignée car notre recherche s'intéresse principalement à l'activité des CPE. Les exemples d'interactions que nous utiliserons, serviront, entre autres, à exemplifier les différents actes de langage que l'on peut retrouver dans la colonne 17 et qui sont significatifs d'un type de positionnement des CPE face au parent.

Relations								
Positionnement des sujets					Position de parole - Axe vertical			
Axe horizontal : proximité / distance Antériorité de la relation, Termes d'adresse, Nature des thèmes abordés, Actes de langage (AL) : vœux, remerciements...	Positionnement CPE AL « directifs » (injonction, reproche, conseil) Information (description, euphémisation), Recadrage (injonction, dramatisation, menace, rappel des règles), Suivi (évaluation, question, préconisation, soutien) FTA/FFA	Positionnement parent Accord (soumission, acceptation, discours commun, co-élaboration de solutions) Contestation (réfutation des propos, refus des propositions défense de son enfant). Sollicitation (questions, demandes) Informations (explications, justifications, confidences) FTA/FFA	Axe consensus/conflict : climat de l'échange (notamment entrée dans l'échange) Coopération, opposition, retrait	Positionnement Éleve Spectateur Destinataire Acteur	Volume de parole			Initiative de l'entretien
	% vol parole CPE	% vol parole parents	% vol parole autres					
N°16	N°17	N°18	N°19	N°20	N°21	N°22	N°23	N°24

Tableau 9 : Colonnes 16 à 24 du tableau synoptique

Du point de vue de l'axe horizontal (colonne 16) qui est celui de la proximité et de la distance, nous avons relevé l'existence d'un passif entre les interlocuteurs (antériorité de la relation). Nous nous intéressons aux termes d'adresse comme certains déictiques significatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 45) : usage du « nous », du « je », du « on », du « madame » ou « monsieur » qui peuvent en effet nous renseigner sur le positionnement des sujets dans l'interaction. La valeur pragmatique de ces appellatifs (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 24) nous intéresse car nous pouvons détecter certaines intentions des interactants à travers la façon dont ils se désignent ou à travers la façon dont ils désignent autrui. Les thèmes abordés vont pouvoir aussi nous renseigner sur le degré de proximité ou de distance des interlocuteurs. Certains sujets plus intimes vont, en effet, avoir tendance à rapprocher les interlocuteurs. Ensuite certains actes de langage comme les vœux ou les remerciements y sont repérés car ils peuvent aussi nous informer sur la relation entre les interactants. Nous pensons que le passif (c'est-à-dire l'existence d'une histoire interactionnelle) avec le collège peut être une « caractéristique agissante » de l'interaction. En effet, les parents peuvent évoquer parfois des griefs envers le collège (N2T, N6T, R1TP, R3T, R4T) ; dans d'autres situations, la relation des CPE expérimenté·e·s avec les parents s'inscrit dans une histoire plus longue qui semble permettre

un rapprochement et faciliter les échanges (E4T, E7T, E10T, E18T, J1P, J2P, J3P, J4P, J7P, J8P, N3T, S5T, S7T, S9T, S20T).

Dans la colonne sur le positionnement des CPE (colonne 17), nous relevons les marqueurs (notamment les taxèmes, qui sont des marqueurs de « place ») se localisant à la fois au niveau du contenu de l'interaction (énoncé) mais aussi au niveau de la façon dont ils sont adressés (énonciation). Nous repérons notamment les différents actes de langage « directifs » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 95) des CPE : injonction, reproche, conseils. Questionnent-ils, émettent-ils un diagnostic, prodiguent-ils des conseils, émettent-ils un jugement notamment des FTA ou FFA concernant l'élève ? Les formules verbales utilisées sont-elles affirmatives, injonctives, évaluatives ? Dans le chapitre suivant, puisque nous nous situons dans une perspective interactionniste, nous envisagerons quels effets produisent ces différents actes de langage. Nous les avons relevés chez les CPE (la description, le recadrage, l'évaluation, les questions, les préconisations, le soutien aux parents) ; nous les détaillerons plus loin. Ces éléments nous renseignent sur le positionnement des CPE dans l'interaction c'est-à-dire sur le rôle qu'ils adoptent dans les entretiens. Cela nous donne aussi des informations sur leur position de parole qui traduit la « place » de l'individu dans l'interaction.

Dans la colonne sur le positionnement des parents (colonne 18), nous avons relevé de même des indicateurs se situant au niveau des énoncés et de l'énonciation. Si les parents acceptent les thèmes abordés par les CPE, s'ils les prolongent en s'engageant dans l'interaction et en apportant leur propre contribution aux propositions des professionnels, nous avons des indicateurs d'un accord pour lequel nous avons établi 4 degrés : la soumission aux décisions, l'acceptation, le discours commun et la co-élaboration de solutions. Ensuite, nous relevons les oppositions des parents qui comprennent la défense de son enfant et la contestation (des propos des CPE ou le refus des propositions). Nous signalons aussi dans ce champ d'autres types de positionnement comme les sollicitations qui comprennent les questions ou les demandes. Enfin, nous avons relevé les situations où les parents communiquent des informations (explication du comportement, confidences sur leur situation). Les FTA ou FFA (envers leur enfant, le/la CPE, des auto-FTA ou auto-FFA c'est-à-dire des « atteintes » à leur face qu'ils s'adressent eux-mêmes) sont repérés dans ce champ.

L'axe consensus/conflit (colonne 19) est à envisager en lien avec la colonne 18 sur le positionnement des parents. Il s'agit de repérer dans les entretiens les attitudes discursives qui marquent le consensus ou le conflit, les moments critiques ou les « incidents » (par exemple quand un interactant s'oppose à une proposition émise par son interlocuteur). Comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (1992, p.141), nous allons tenter de repérer la coopération ou le conflit dans

l'interaction à travers des marqueurs de « bonne » ou « mauvaise volonté » interactionnelle : les interactants cherchent-ils à se mettre des bâtons dans les roues ou au contraire leur échange est-il consensuel ? Les actes de langage des sujets qui vont impacter la « face » de l'autre positivement (FFA) ou négativement (FTA), repérés dans les colonnes 17 et 18, vont aussi nous permettre de repérer quel est le climat de l'échange. Nous avons synthétisé le climat général de l'entretien dans la colonne 19 en utilisant 3 items : le retrait, la coopération et l'opposition. Si le couple coopération/opposition semble assez évident, nous avons souhaité ajouter un niveau intermédiaire pour qualifier le climat des situations où la relation n'est ni particulièrement coopérative, ni particulièrement conflictuelle ; c'est souvent le cas dans les entretiens où le parent s'exprime peu. D'un point de vue interactionnel, il ne s'engage pas ou peu dans l'interaction. En lien avec la colonne 18, lorsque les parents se soumettent, le retrait est souvent constaté ; quand un parent manifeste son accord (de l'acceptation à la coélaboration de solutions), la coopération est constatée ; quand un parent conteste, nous avons signalé une opposition. Précisons que dans cette catégorisation des 95 entretiens, nous n'analysons pas les marqueurs qui permettent de comprendre en quoi et comment cette opposition ou coopération s'explique. Cette analyse plus poussée (qu'est-ce qui relève du contexte, de l'objet des échanges, du déroulement de l'interaction, de la posture de l'interlocuteur) sera réalisée dans le cadre de l'analyse qualitative et transversale présentée dans le chapitre suivant : nous nous attacherons plus spécifiquement à l'analyse d'épisodes complexes à gérer pour les CPE (voir chapitre 8).

Dans la colonne sur le positionnement des élèves (colonne 20), nous avons relevé 3 types de position dans les entretiens lorsqu'ils sont présents :

- une position de « spectateur » : l'élève assiste aux interactions entre le/la CPE et son parent et n'est pas ou très peu interpellé, il ne prend pas part à l'échange, se tait.
- une position de « destinataire » : il est tancé pour son comportement, est sollicité par le/la CPE ou par le parent pour participer à l'entretien, répondre à des questions.
- une position d'« acteur/trice » : l'élève peut s'opposer aux propos des adultes, procéder à des intrusions dans l'espace discursif, il/elle amène des thèmes dans le contenu de l'échange.

Sur l'axe vertical (colonne 21 à 24) qui s'intéresse à la position de domination dans l'échange, nous tentons de répondre aux questions posées notamment par Vion (1992, p. 253) : « *Qui parvient à imposer sa vision des choses ? Qui parvient le mieux à changer de registre, à imposer son jeu ? Qui parle le plus et le plus souvent ? Qui prend l'initiative de l'ouverture et*

contribue ainsi à prendre plus directement en charge la définition de la situation et le type d'interaction ? Qui prend l'initiative discursive ? ».

Ainsi nous avons calculé le volume de parole occupé par les interactants (pour cela, nous avons opéré un comptage des mots). Nous repérons aussi qui est à l'origine de l'entretien (colonne 24) car comme nous l'indique Kerbrat-Orecchioni (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 89) « *l'ouverture du dialogue est souvent réservée aux sujets occupant dans l'interaction une position dominante* » et nous supposons que celui ou celle qui est à l'origine de l'entretien va pouvoir décider des thèmes à aborder dans les échanges. Quand les CPE sont à l'initiative des entretiens, les thèmes abordés leur sont plus favorables et leur statut de professionnel leur permet *a priori* d'imposer leur interprétation de la situation (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 92-93) et donc les place en position haute. À l'inverse, quand le parent est à l'origine de l'appel ou du rendez-vous, il est possible que le rapport de place lui soit plus favorable.

7.3.2 Le positionnement des sujets

7.3.2.1 Le positionnement des CPE

L'analyse des positionnements des CPE fait émerger différents actes de langage dans leur activité ; nous les avons reliés avec les buts généraux des entretiens : l'information, le recadrage et le suivi (colonne 8).

Ainsi pour l'information nous avons distingué :

- La description des faits impliquant l'élève, la description de l'action du CPE et la justification de l'action du CPE ou du collègue,
- L'euphémisation, la minimisation de la sanction.

Pour le recadrage :

- Différentes injonctions (adressées à l'élève ou au parent),
- La dramatisation des faits,
- Les menaces, c'est-à-dire l'expression du projet de contraindre l'élève¹⁴³ et le fait de le tancer, c'est-à-dire le réprimander, le gronder,
- Le rappel de la loi, des règles, des procédures à suivre.

Pour le suivi :

¹⁴³ Définition de « menace » (CNTRL) : expression du projet de nuire à autrui.

- L'évaluation. Elle comprend des avis ou diagnostics posés sur la situation de l'élève (dont les actes de langage visant à le valoriser par l'usage notamment des FFA, ou au contraire à le dévaloriser par l'usage des FTA). L'évaluation peut aussi concerner l'attitude parentale.
- La question. C'est « *un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité d'obtenir [...] un apport d'information* » (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 14). L'acte de question est le plus interactif et dialogal car sa réalisation implique obligatoirement l'autre (*Ibidem*, p. 10). Kerbrat-Orecchioni (1991) parle « *d'acte initiatif qui permet de lancer ou relancer efficacement la conversation* » et le présente comme un acte particulièrement contraignant pour l'interlocuteur qu'il somme véritablement de réagir ». C'est une sorte de « mise en demeure », « d'appel à l'autre » (p. 10). Nous avons distingué la question qui s'adresse à l'élève de celle qui s'adresse au parent. Certaines questions aux élèves peuvent être assimilées à des questions didactiques qui sont des fausses questions (p. 15) : en effet les CPE n'en attendent pas forcément un apport d'information mais elles visent à faire reconnaître à l'élève ses erreurs, à réfléchir à son comportement.
- Les préconisations. Elles comprennent des propositions, des demandes ou des conseils.
- L'engagement à agir ou la mise à disposition. Cette catégorie traduit les postures des CPE indiquant qu'ils restent disponibles pour les parents et/ou qu'ils vont recevoir l'élève ou d'autres élèves concernés, contacter un collègue, être vigilant sur tel ou tel point. Les CPE s'engagent donc à agir dans le but de faire évoluer la situation de l'élève.
- Le soutien parental. Il induit le fait de rassurer le parent, de dédramatiser, de valoriser ou de défendre le parent ; les CPE peuvent aussi manifester leur soutien ou leur empathie avec le parent.

Les différents actes de langage des CPE expérimenté·e·s, dans leurs entretiens qui sont au nombre de 70, sont présentés dans le tableau ci-dessous.

CPE	Code entretien	Information		Recadrage				Suivi										
		Récit des faits/ de son action /Justifie la position du collègue	Euphémisation/ minimisation de la sanction	Injonctions	Dramatisation	Menace/tance l'élève	Rappel règles, loi, procédures	Évaluation		Questions		Préconisations			Soutien parental			
								Évaluation de l'élève ou de la situation- diagnostic	Évaluation attitude parentale	Questions à l'élève	Questions aux parents	Propositions	Demandes	Conseils	Engagement à agir/ mise à	Rassure/déramatisation	Valorisation/Défense du parent	Empathie/soutien
Emmanuelle (Expérimentée)	E1T		x	x			x	x						x	x		x	
	E2T	x											x		x			
	E3T	x	x	x			x	x		x		x	x	x	x		x	
	E4T	x		x			x	x				x		x	x			
	E5T	x							x			x	x				x	
	E6T	x		x			x	x				x						
	E7T	x		x			x	x		x	x		x	x			x	
	E8T	x	x				x	x							x			
	E9T	x	x				x							x				
	E10T	x					x	x			x							
	E11T	x	x	x			x	x				x		x				
	E12T	x	x	x								x		x				
	E13T	x	x				x	x							x			
	E14T	x	x				x	x		x		x		x				
	E15T	x												x				
	E16T	x	x				x											
	E17T	x								x								
	E18T	x						x				x	x		x		x	
	E19T	x	x	x				x										
Géraldine (Expérimentée)	G1P	x		x			x	x		x								
	G2T	x			x			x						x				
	G3P	x	x	x				x		x	x			x				
	G4P	x	x	x			x	x		x		x		x				
	G5P	x		x			x	x		x				x				
	G6P	x		x			x	x	x	x				x			x	
	G7P	x		x			x	x	x									
	G8P	x	x			x	x	x		x				x			x	
	G9T	x					x	x		x				x			x	
	G10P	x	x				x	x		x								
	G11P	x	x	x			x	x	x		x		x		x			
	G12P	x		x			x			x		x	x	x	x			
Julien (Expérimenté)	J1P	x					x	x						x	x		x	
	J2P	x	x	x	x		x	x		x		x		x				
	J3P	x		x	x		x	x		x				x				
	J4P	x	x	x			x	x		x		x	x		x		x	
	J5P	x		x		x	x	x		x				x				
	J6P	x		x	x		x	x		x				x				
	J7P	x		x	x	x		x						x			x	
	J8P	x				x		x			x				x			
	J9P		x	x				x							x		x	

	J10P	x		x	x		x	x		x		x			x			
Nathalie (Expérimentée)	N1T	x	x				x								x	x		
	N2T	x	x	x			x		x			x						
	N3T	x	x					x	x		x		x		x	x		
	N4T	x		x											x	x		
	N5T	x	x	x		x	x	x			x					x		
	N6T			x		x	x	x			x				x	x		
	N7T	x	x				x	x				x			x	x		
	N8T										x		x		x	x		x
	N9T														x	x		
Sabine (Expérimentée)	S1P						x			x	x	x			x			x
	S2P	x					x	x		x	x	x					x	x
	S3P							x			x	x		x	x	x		x
	S4T	x					x				x		x			x		x
	S5T	x						x					x				x	
	S6T	x						x					x				x	
	S7T	x						x							x	x		x
	S8T	x			x													
	S9T	x						x				x	x		x			
	S10T	x											x					
	S11T	x						x	x			x			x			
	S12T	x		x									x		x	x		x
	S13P	x				x		x			x	x	x		x			
	S14P	x		x			x	x	x	x						x		
	S15P	x		x	x		x	x			x	x	x		x	x		x
	S16P	x		x		x	x	x			x	x						
	S17P	x			x			x	x		x	x	x			x	x	x
S18P	x			x			x	x		x	x			x			x	
S19P			x				x			x		x	x	x	x			
S20T							x			x						x		
TOTAUX	61	23	33	10	8	35	52	13	18	23	18	24	7	47	25	2	22	
TOTAUX	263										145							

Tableau 10 : Actes de langage des CPE expérimentés repérés dans 70 entretiens¹⁴⁴

Ce tableau peut se lire de différentes manières.

Il permet dans un premier temps de mettre en évidence des situations très disparates au sein de cette classe de situations et une variété d'actes de langage (AL) mobilisés. Ces AL n'ont pas les mêmes buts dans les entretiens. La description des faits, le récit des CPE peuvent avoir pour but d'informer les parents mais aussi de légitimer l'action du collègue et la décision de sanction prise, autrement dit de « faire passer » l'annonce que l'enfant a eu un comportement jugé répréhensible et qu'il est sanctionné. Les questions posées aux élèves peuvent permettre de préciser certains faits mais elles ont aussi vocation à imputer à l'élève la responsabilité de

¹⁴⁴ **Légende du tableau** : les codes des entretiens (E1T, S17P) sont verts s'ils sont téléphoniques et jaunes s'ils sont présentiels. Dans la colonne « questions aux élèves » les cases grisées correspondent aux entretiens où les élèves sont absents. Les colonnes rosées de « préconisations » à « soutien parental » signalent une position moins hiérarchique et plus complémentaire dans l'entretien.

ses actes, autrement dit d'amener l'élève à évoluer et à adopter un comportement plus adapté à la vie au collège ce qui représente un objectif plus large et à plus long terme.

Ce tableau permet dans un second temps de repérer sur les 70 entretiens des CPE expérimenté·e·s, les actes de langage auxquels ils ont peu recours : la dramatisation (repérée dans 10 entretiens, principalement chez Julien) les menaces ou le fait de tancer l'élève (8 entretiens), les conseils (7 entretiens), la valorisation/défense du parent (2 entretiens).

A contrario, le tableau permet de repérer aussi les actes de langage majoritairement produits par les CPE dans cette classe de situations, comme le récit des faits (postures repérées dans 61 entretiens), l'évaluation de l'élève et de sa situation (dans 52 entretiens), l'engagement à agir ou la mise à disposition des parents (dans 47 entretiens), le rappel des règles, de la loi ou des procédures à suivre (repérées dans 35 entretiens), les injonctions (33 entretiens).

D'autres actes de langage sont relativement courants comme l'euphémisation ou la minimisation (23 entretiens), les questions aux élèves (18) et les questions aux parents (23) mais aussi les propositions émises lors des entretiens (repérées dans 18 entretiens) ou les demandes (24 entretiens), le fait de dédramatiser (25 entretiens) et de manifester son empathie ou son soutien au parent (22 entretiens). Précisons que ces actes, même s'ils sont repérés dans les différents entretiens, n'indiquent pas des manières de procéder équivalentes chez les CPE et une analyse plus poussée de chaque interaction, mais aussi des interactions par CPE peut permettre d'affiner leur analyse et de les relier à leurs schèmes.

Dans l'ensemble du corpus et plus précisément concernant les préconisations faites par les CPE, nous avons détaillé les différentes catégories de propositions effectuées par les CPE pour aider l'élève à faire évoluer son comportement :

- Une aide extérieure, médicale ou psychologique (E7T, F5P, R7P, R10T, S1P, S2P, S3P, S13P, S17P, T2P), une aide éducative et sociale (R1TP, R7P), un dispositif relais (S13P). Dans les entretiens de Sabine, le soutien psychologique est aussi souvent adressé aux parents lorsqu'ils évoquent leurs relations difficiles avec leur enfant. Elle propose alors souvent de prendre rendez-vous dans une structure appelée l'École des parents et des éducateurs.
- Un suivi qui peut prendre la forme d'une fiche de suivi pour l'élève (E7T, F7P, S16P), de rendez-vous avec les parents (F4T, F7P), d'un tutorat avec un adulte de l'EPLE (J10P), le fait de venir parler au/à la CPE en cas de problème (S18P)
- Une aide scolaire (A2P, F8P)

- Une réflexion sur le projet d'orientation (E10T, F1P, F5P, S13P, S19P) qui peut inclure une préconisation de rendez-vous avec la COPsy (aujourd'hui Psy EN) ou des échanges sur les possibilités de stages.
- L'investissement dans des activités socio-culturelles ou sportives (F6P, J2P, J4P, T1P)
- Enfin, punitions et sanctions peuvent être présentées comme des dispositifs pour accompagner le changement : la restriction des autorisations de sorties (E18T, S9T, S11T), un travail de réflexion (N7T), une commission éducative (G4P).

Les demandes que formulent les CPE aux parents peuvent aussi être précisées. Outre la demande de venir chercher (G12P), d'accompagner l'élève au collège (S13P), de se renseigner sur l'attitude lors d'activité sportive (S1P), certaines CPE (principalement Emmanuelle et Sabine) vont demander explicitement aux parents de rediscuter des faits avec leur enfant (E3T, E4T, E6T, E14T, G11P, S4T, S5T, S6T, S10T, S15P, S17P, S19P) voire de « faire aussi la grosse voix » et d'acheter un gros réveil dans un entretien pour des problèmes de retards (N8T). Cette demande est explicitée par Emmanuelle dans un entretien de co-explicitation : elle demande aux parents de « reprendre ça » à la maison. Elle vise la coéducation : c'est une manière selon elle de partager à la fois la tâche de recadrer mais aussi des valeurs communes.

31 E : [...] C'est important de [...] remporter l'adhésion du parent comme lorsqu'on fonctionne avec l'élève, [...] c'est-à-dire qu'il comprenne bien oui je suis puni mais c'est vrai que j'ai fait quelque chose de grave [...] pour moi si le parent la [la sanction] comprend, l'accepte, il va pouvoir reprendre ça dans le même sens que nous auprès de son enfant [...]

151 E : [...] On partage, c'est-à-dire [...] je t'informe que tu puisses le reprendre ; je demande pas qu'il soit puni mais voilà qu'on puisse aller sur ces mêmes valeurs, communes (Coex1)

Ce tableau permet dans un troisième temps de faire apparaître des spécificités propres à chaque CPE. Nous reviendrons plus finement sur ces spécificités dans le chapitre 8 et 9 en abordant les schèmes développés par les CPE lors d'entretiens difficiles. En recensant plus précisément les actes de langage des CPE expérimenté·e·s, nous pouvons d'ores et déjà mettre en évidence des orientations différentes de leur activité dans ces entretiens. Certaines différences s'expliquent par le type d'entretien (téléphoniques ou présentsiels) et son but (informatif, recadrage, suivi) et par la présence ou non de l'élève mais nous pouvons observer certaines postures plus marquées chez certains CPE que chez d'autres.

Emmanuelle n'a pas recours aux mêmes actes de langage en fonction des situations. Elle procède cependant régulièrement à un rappel des faits (repéré dans 18 entretiens sur 19), s'engage à agir (11 entretiens), elle euphémise les sanctions (10 entretiens) comme par exemple lorsqu'à l'occasion de l'annonce d'une sanction, elle minimise son impact sur la scolarité de l'élève en rappelant qu'elle ne restera qu'un an dans le dossier scolaire de l'élève (E3T, E9T, E13T). Elle rappelle régulièrement les règles, la loi ou les procédures à suivre (9 entretiens) comme par exemple dans l'entretien E3T : « *nous les élèves qui fument dans le collège c'est interdit par le règlement mais c'est aussi interdit par la loi française hein... y'a pas le droit de* » (E3T), elle peut aussi rassurer le parent ou dédramatiser la situation (6 entretiens) comme par exemple lorsqu'elle partage avec le parent son évaluation du comportement d'un élève : « *Pour l'instant encore une fois c'est pas inquiétant* » (65-E3T). Elle questionne parfois le parent (5 entretiens), émet des injonctions (8 entretiens) comme par exemple quand elle rappelle au parent sa responsabilité dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant : « *Mais le souci c'est que malgré tout, ses difficultés, il faut que vous les preniez en compte* » (65-E5T). Elle formule des demandes (7 entretiens). Elle évalue parfois l'attitude parentale (4 entretiens), conseille (4 entretiens) et fait parfois des propositions pour faire évoluer la situation (3 entretiens) ; l'empathie et le soutien sont repérés dans 5 entretiens comme par exemple à l'occasion d'un échange où la mère évoque sa déception vis-à-vis du comportement de son fils : « *Ça nous amène à être humble parce que, parce que voilà, on est tous, on rencontre tous des moments parfois un peu difficiles avec nos ados [...] et puis on va être vigilant quant à son comportement et vous pouvez compter sur moi pour vous contacter s'il y avait un problème, d'accord ?* » (93-E1T).

Géraldine si elle mobilise aussi le récit des faits (12 entretiens), le rappel de la règle (8 entretiens) et l'euphémisation, la minimisation ou la compensation des sanctions (5 entretiens), elle émet souvent des injonctions aux élèves (dans 8 entretiens sur 12) comme par exemple quand elle leur demande de cesser de harceler une camarade : « *Attention à ce que tu dis, il faut vraiment que tu comprennes ça* » (71-G6P). Elle a recours très souvent à l'évaluation de l'élève (11 entretiens) mais aussi parfois des parents et de leur éducation (4 entretiens) comme lorsqu'elle émet un avis sur leur action auprès de leurs enfants : « *Bah bravo déjà qu'ça s' passe bien avec votre fille* » (278-G11P). Elle questionne l'élève (6 entretiens) et les parents (5 entretiens) ; les préconisations sont plus rares (proposition, demande, conseil sont visibles chacun dans un ou deux entretiens), de même que la posture d'empathie/soutien (3 entretiens). Elle s'engage par contre à agir et se met à disposition en fin d'entretien dans de nombreux échanges (9).

Julien a souvent recours au récit des faits et de ses interventions (8 entretiens sur 10) dans une forme de démonstration de son action comme on peut le voir dans cet extrait : « *Alors je je sépare les deux élèves et je dis à Adrien de venir à mon bureau, l'autre élève je l'envoie à l'infirmerie je lui mets de la glace puisqu'il a un œil au beurre noir et du coup sur le moment euh j'attends que la fin de la récréation se passe [...]* » (3-J2P). Il euphémise parfois la sanction (3 entretiens), il est quasiment le seul à dramatiser (4 entretiens), il menace parfois (3 entretiens), a recours régulièrement au rappel du cadre (7 entretiens) et aux injonctions envers l'élève (8 entretiens) pour lui demander d'améliorer son comportement : « *Il va falloir que tu fasses des efforts alors premièrement pour toi, pour que tes notes remontent il va falloir nécessairement que tu fasses des efforts sur ton comportement* » (114-J10P). Il propose systématiquement une évaluation de l'attitude de l'élève comme on peut le voir dans cet extrait : « *Ça fait écho à l'attitude de Imran qui depuis un petit bout de temps maintenant provoque continuellement les choses [...] Imran il a déjà des relations un peu conflictuelles avec l'ensemble des copains* » (1-J4P). Ce qui est aussi très significatif chez Julien est qu'il s'engage systématiquement dans tous ces entretiens (10 entretiens) à agir ou à suivre la situation, comme on peut le voir dans cet extrait : « *S'il faut l'aider avec du tutorat peut être qu'on l'aidera, on mettra un adulte référent mais là pour l'instant il démarre [...] Si jamais ça dérape, oui on fera tout ça* » (95-97-J1P) ; il adopte aussi parfois une posture de soutien à l'égard des parents (4 entretiens). Il questionne l'élève (6 entretiens) mais pratiquement jamais les parents (1 entretien). Il fait parfois des propositions (3 entretiens).

Nathalie, dans les phases d'information, a recours au récit (6 entretiens sur 9) et à l'euphémisation (5 entretiens), dans le recadrage, elle a recours à des injonctions (4 entretiens) et au rappel du cadre (5 entretiens) ; dans le suivi, elle évalue parfois la situation de l'élève (4 entretiens) et questionne parfois les parents (4 entretiens) ; des préconisations sont repérées dans 3 entretiens ainsi que des actes visant à dédramatiser (7 entretiens) comme on peut le percevoir par exemple dans l'entretien N1T : « *Alors c'est pas le seul de la classe, hein* » (27-N1T). Elle s'engage très souvent à agir (7 entretiens sur 9) comme lorsqu'elle punit l'élève « *Moi je vais le garder jusqu'à 17 heures 15 ce soir, jeudi soir et vendredi soir pour qu'il comprenne* » (11-N4T) et elle manifeste peu d'empathie (1 entretien) dans les entretiens enregistrés.

Enfin, Sabine pour laquelle nous avons le plus d'entretiens (n=20) utilise souvent le récit des faits ou la justification de la position du collègue (15 entretiens), elle n'a jamais recours à l'euphémisation, mais parfois aux injonctions (5), à la dramatisation (4 entretiens) mais peu aux menaces (1 entretien). Elle rappelle parfois le cadre (6 entretiens) ; en présentiel, elle questionne souvent les parents (8 entretiens) et les élèves à chaque fois qu'ils sont présents (6 entretiens) pour avoir leur perception de la situation : « *Comment ça se passe pour toi le collègue ?* »

(3-S16P) mais aussi pour tenter de leur imputer la responsabilité de leurs actes, « *Alors essaie de réfléchir, pourquoi est-ce que ça pose problème quand tu adoptes ce genre d'attitude ?* » (68-S14P). Proportionnellement au nombre d'entretiens, c'est elle qui fait le plus de propositions (10 entretiens), elle conseille souvent un suivi psychologique ; elle n'hésite pas à user de demandes directes (10 entretiens) comme quand elle invite le parent à « reprendre » la situation à la maison et s'engage à agir (10 entretiens). Elle s'investit aussi dans le soutien parental : dédramatise (10 entretiens), manifeste son empathie ou son soutien (9 entretiens) comme on peut le voir par exemple dans cet extrait : « *Pour que vous m'disiez spontanément comme ça qu'c'était difficile c'est qu'ça doit être vraiment lourd pour vous* » (3-S17P).

Les actes de langage mobilisés par les CPE sont en partie liés aux conceptions voire aux à leurs conceptualisations : tancer ou non l'élève, investir ou non le soutien parental, émettre des injonctions ou non, rechercher une relation de proximité ou non (voir exemple avec Julien *supra*, concernant la connaissance des membres de la famille), faire des propositions de tel ou tel type sont des orientations différentes dans la manière de gérer la conduite d'un entretien.

Lors d'un entretien collectif (Coex2) regroupant 4 CPE expérimentés autour de l'analyse d'un entretien, deux conceptions du métier et du rapport au parent émergent lorsqu'est abordé le fait de questionner ou non le parent sur ce qui se passe à la maison. Emmanuelle et Sabine estiment qu'interroger le parent sur la sphère familiale permet de mieux connaître l'élève et ainsi de mieux l'accompagner.

342 E : « Parce que savoir si la maman elle gère seule et si effectivement elle va avoir un besoin et si elle a un besoin, si elle était toute seule par exemple si elle me dit ben non je suis toute seule et puis j'arrive pas, là je vais l'orienter [...] » (Coex2)

346 S : « Moi je peux faire ça aussi tu vois, en essayant de pas être trop intrusive parce qu'effectivement ça fait partie quand même de la vie privée et puis si je tends une perche et que les gens ne les prennent pas ben... Tant pis enfin je veux dire j'insiste pas mais ça permet quand même de mieux connaître les élèves » (Coex 2)

Julien quant à lui ne pose aucune question personnelle car il estime que ce n'est pas son rôle. Pour lui, ces questions sont abordées par d'autres professionnelles comme l'assistante sociale ou l'infirmière. Cela fait écho à la position de Nathalie qui définissait lors d'un entretien individuel son métier de CPE en opposition à des métiers du champ social ou médical : « *Après quand t'as bien conscience que toi, tu es CPE et pas assistante sociale et pas éducatrice, t'es pas sexologue et pas infirmière, rien que ça, tu vois... Tu es tranquille parce que le travers des CPE, j'en connais quelques-uns, c'est qu'ils veulent tout faire, ils ont tout vu, ils ont tout fait, c'est des sauveurs [...]* » (130-Nexpl0). Ces éléments vont expliquer en partie le temps consacré aux entretiens par

les CPE expérimentés (cf. 7.1.1.2). En effet, recevoir le parent, l'interroger et donc en retour l'écouter induit des entretiens plus longs.

Afin d'affiner l'analyse de l'organisation de leur activité, nous étudierons les schèmes qu'ils mobilisent dans des entretiens difficiles dans le chapitre suivant.

Les entretiens entre professionnels et parents d'élève sont par essence dissymétriques mais d'une part, la relation sur un axe vertical (position haute ou basse) est de nature graduelle et d'autre part, la relation peut être plus ou moins hiérarchique ou complémentaire (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 71-72). Nous avons émis l'hypothèse de l'existence d'une relation moins hiérarchique entre des CPE et des parents. Dans notre recherche, déterminer la nature des relations CPE-parents (cf. 6.1.1) dans cette classe de situations est une question centrale. Pour répondre à cette question de recherche, notre premier angle est de mettre au jour les différents positionnements des CPE. Nous avons mis en évidence que ce positionnement se traduisait par différents actes de langage inégalement mobilisés par les CPE expérimentés. Certains, 263, sont significatifs d'une position haute des CPE dans ces interactions. Les actes de langage dans les colonnes laissées en blanc (les questions, l'évaluation, les actes liés à l'information et au recadrage) nous semblent indiquer *a priori* une relation plus hiérarchique. En effet, les CPE dominent car ils détiennent l'information, sont en position d'émettre un jugement sur l'élève et de le réprimander. Ils sont aussi en position de « sommer » l'interlocuteur de répondre. Pour mettre en évidence le contraste nous avons coloré les colonnes de droite du tableau pour indiquer que les préconisations, l'engagement à agir et le soutien parental nous semblent plus propices à une relation complémentaire que hiérarchique ; 145 actes de ce type ont été repérés. Les CPE semblent donc plus dans une position de domination des parents contrairement à notre hypothèse de départ. Nous reviendrons sur le rapport de place dans le point 7.3.3 en étudiant d'autres indicateurs.

7.3.2.2 *Le positionnement des parents et climat de l'échange*

L'analyse du positionnement des parents et du climat de l'échange a permis de construire différentes catégories qui sont visibles dans les tableaux ci-dessous. Nous y avons réparti les différents entretiens en fonction du positionnement repéré dans les entretiens CPE-parents de notre corpus : l'accord (tableau 11) et l'opposition (tableau 12). Certains positionnements varient en cours de l'interaction ; c'est pourquoi certains entretiens

s'inscrivent dans plusieurs catégories. Les entretiens signalés en bleu sont présents dans les deux tableaux (11 et 12). Les lignes en brun concernent les CPE expérimenté·e·s.

Positionnement des parents CPE / codes entretiens	Accord			
	Soumission aux décisions	Acceptation	Discours commun	Co-élaboration de solutions/Coéducation
Antoine			A1P, A2P,	
Emmanuelle	E8T, E19T	E4T, E6T, E9T, E10T, E11T, E12T, E13T, E14T, E15T, E16T	E2T, E18T	E1T, E3T, E7T
Fantine		F5P,	F1P, F2P, F3T, F4T, F6P, F7P, F8P	
Géraldine	G2T, G9T	G1P, G4P, G8P, G12P	G5P, G6P, G7P	G11P
Julien	J2P	J1P, J5P, J6P, J7P, J9P	J3P, J8P, J10P	
Michèle		M1T		
Nathalie	N1T, N4T, N5T	N6T, N9T	N3T, N7T, N8T	
Romain	R3T, R9T,	R2T, R4T, R6T, R10T	R5T, R7P,	
Sabine	S8T, S16P	S1P, S6T, S10T, S13P, S17P	S2P, S5T, S7T, S14P, S16P, S18P, S19P, S20T	S3P, S4T, S9T, S11T, S12T, S15P
Thibaud			T1P, T2P	
Nbre d'entretiens et %	12 soit 13 %	32 soit 34 %	32 soit 34 %	10 soit 11 %
	Retrait 12 soit 13 %	Coopération : 74 soit 78 %		

Tableau 11 : Différentes formes d'accord des parents dans les 95 entretiens

L'analyse de notre corpus montre principalement une coopération des parents. En effet, dans 74 entretiens sur 95 (soit 78 %) les parents sont majoritairement dans la coopération avec les CPE. Nous parlons de coopération quand il y a une entente et/ou association en vue d'un but commun. Elle se décline selon différents degrés : dans un degré de coopération minimale, les parents manifestent leur acceptation du discours du CPE ou manifestent leur soutien avec la position du collègue (ce positionnement est visible dans 32 entretiens soit 34 % du corpus).

Nous le voyons par exemple dans cet extrait d'entretien téléphonique entre Romain et une mère d'élève. Le CPE expose la raison de son appel (l'information des heures de retenue) et ce qui l'a motivé en ayant recours à des FTA : « *Il va avoir deux heures de retenue* » (26), « *il a en tout 13 observations depuis le début de l'année, et puis parce que il les a pas fait signer depuis le 27 novembre* » (28). La mère conforte la position du CPE et va dans son sens : « *D'accord y'a pas de problème* » (27). Elle émet un FTA à l'encontre de son fils : « *C'est pas normal, je suis tout à fait d'accord* » (29). Elle va renverser cependant le rapport de place qui lui est défavorable en évaluant l'action du collègue (FFA) : « *C'est sympa [...] continuez comme ça donc y'a pas de souci* » (31).

26 R : alors il va avoir, il va avoir deux heures de retenue Jonah à cause de ça c'est à dire

27 Mère : d'accord y'a pas de problème

28 R : alors il va avoir une heure de retenue parce qu'il a, il a en tout 13 observations depuis le début de l'année, et puis parce que il les a pas fait signer depuis le 27 novembre

29 Mère : eh bien ça c'est pas normal, je suis tout à fait d'accord avec vous

30 R : c'est bien pour ça que je vous en informe Madame

31 Mère : c'est sympa, c'est, continuez comme ça donc y'a pas de souci

32 R : et puis je vais lui redonner son carnet ce soir pour que vous puissiez signer ça

33 Mère : d'accord. (R6T)

Dans 32 entretiens (soit 34 %), la coopération prend la forme d'un discours commun entre le parent et le/la CPE. Géraldine reçoit la mère pour aborder l'attitude de Léo, élève de 5^e, en récréation où il embête les plus jeunes mais aussi parce qu'il participe au harcèlement d'une camarade. Nous voyons un exemple de discours commun dans l'entretien G5P où la mère relaie le discours de la CPE ; elle donne sa propre interprétation du comportement des jeunes en évaluant l'impact (FTA) : « *c'est un peu dégradant* » (22) « *c'est pour ça qu'ils apprécient pas* » (24), et en prolongeant le recadrage de son fils « *je pense que vous vous vous rendez pas compte de l'effet que vous pouvez avoir sur elle psychologiquement* » (36) ; elle va jusqu'à suppléer la CPE dans les mises en garde : « *faut vraiment faire très attention* » (36). La CPE manifeste par des FFA son approbation du discours de la mère : « *ouais je pense que c'est ça vraiment c'est ça aussi* » (25). Nous voyons que la mère va au-delà de l'accord avec la CPE, elle propose d'abord elle-même un diagnostic de la situation (22, 24) sur les petits coups sur la tête (les « cocos ») donnés aux élèves de 6^e, discours qui va être relayé par la CPE. Elle va aussi prolonger le discours éducatif sur le harcèlement et prendre appui sur les conséquences psychologiques pour l'élève pour argumenter.

Cette alliance peut aller, enfin, jusqu'à la co-élaboration de solutions qui est visible dans 10 entretiens (soit 11 %). Dans ces entretiens, CPE et parents coconstruisent des réponses aux actes de l'élève-enfant. Nous le voyons dans un extrait d'un entretien de Sabine ci-dessous (S2P) où la CPE et la mère peaufinent ensemble les mesures et leurs modalités (un changement du régime de sortie sur une période déterminée, un rendez-vous chez la COPsy mais aussi un entretien avec la CPE) qui visent à faire évoluer le comportement de l'élève. La mère manifeste à plusieurs reprises son accord avec les propositions et son enrôlement dans l'interaction : « *oui tout à fait* » (362), « *oui* » (366), « *d'accord* » (370). On retrouve chez Sabine des marqueurs du consensus : « *d'accord* » (363, 365, 369) et par ses questions : « *à partir d'aujourd'hui ?* » (363), « *est-ce qu'on définit une période ?* » (365), « *est-ce que vous voulez encore réfléchir* » (367), elle se met à la disposition du parent tout en le maintenant dans une position de décideur vis-à-vis de la situation de son enfant.

349 S : [...] *on le passe régime 1 et puis... je vois avec la conseillère d'orientation pour qu'elle puisse le voir [...]*

362 Mère : *oui tout à fait*

363 S : *hein d'accord donc à partir d'aujourd'hui ?*

364 Mère : *ben aujourd'hui nan justement parce qu'il n'a pas ses affaires pour toute la journée mais de demain*

365 S : *à partir de demain d'accord et donc est-ce qu'on définit une période ?*

366 Mère : *oui*

367 S : *ou est-ce que vous voulez encore réfléchir ?*

368 Mère : *y a février c'est coupé parce qu'il y a les vacances je pense jusqu'à fin mars*

369 S : *jusqu'à fin mars d'accord donc on est jusqu'à fin mars et puis moi j'essaierai de le voir enfin je vais faire plus qu'essayer, je vais prendre un peu temps avec lui*

370 Mère : *d'accord (S2P)*

Nous avons aussi distingué les positionnements de retrait des parents : ils s'expriment peu, se résignent et/ou se soumettent aux décisions annoncées (cf. tableau 11). Ces situations sont donc visibles dans 12 entretiens sur 95 soit 13 %. Nous voyons un exemple de soumission aux décisions dans l'extrait de l'entretien R9T où Romain, CPE débutant dans un collège rural de Loire-Atlantique, annonce au téléphone à la mère de l'élève deux jours et demi d'exclusion à l'interne (FTA en 12) ; l'entretien dure environ une minute. La mère manifeste son acceptation de la décision du collègue : « *d'accord* » (13, 15, 17) mais la question qu'elle pose : « *qu'est-ce que vous voulez qu'j'vous dise ?* » (17) est une manière de couper court à la discussion. C'est une façon de refuser de discuter (FTA) adressé au CPE. En réaction, le CPE devra justifier la raison de son appel « *c'est justement pour vous en faire part* » (18).

12 R : Voilà. Donc ce sera lundi mardi et mercredi matin.
 13 Mère : D'accord
 14 R : Voilà il vous, il doit vous remettre la, la notification euh ... ce soir
 15 Mère : Ce, ce soir d'accord
 16 R : Ok
 17 Mère : Voilà ... Bon bah euh... d'accord qu'est-ce que vous voulez qu'j'vous dise ?
 18 R : Bah c'est justement pour vous en faire part (R9T).

Ce type d'entretien s'inscrit souvent dans une histoire interactionnelle longue entre les parents et l'institution scolaire. L'annonce de problèmes de comportement de leur enfant n'est pas nouvelle et les familles n'ont d'autre choix que de prendre alors acte de la décision de sanction.

Certains parents ne vont cependant pas systématiquement dans le sens du collègue. La défense de l'enfant et/ou la contestation de la position du collègue (réfutation des propos du/de la CPE, refus des propositions) se manifestent dans 18 entretiens soit 19 % du corpus (13 entretiens chez les CPE expérimentés – lignes en brun), ce qui représente une proportion non négligeable de notre corpus. Les entretiens sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Positionnement des parents CPE/code entretiens	Défense enfant	Refus propositions - Contestation position du CLG
Antoine	A1P, A3P	A3P
Emmanuelle	E5T, E16T, E17T	E5T, E9T
Fantine	F9T	
Geraldine	G3P, G6P, G7P	G10P
Julien	J4P	J4P
Nathalie	N2T	N2T, N6T
Romain	R8T	R1TP, R8T
Sabine	S4T	S17P
Nbre et %	Épisodes d'opposition dans 18 entretiens soit 19 %	

Tableau 12 : Positionnement d'opposition des parents

Précisons que l'expression des désaccords, n'empêche pas la coopération¹⁴⁵ entre interactants, on peut donc plutôt parler d'épisodes d'opposition dans les entretiens ; elle ne se manifeste pas de manière constante. Les situations de désaccord relevées concernent les

¹⁴⁵ C'est ce qui explique que certains entretiens soient classés dans deux catégories et que la somme des pourcentages ne soit pas égale à 100.

punitions ou sanctions attribuées qui sont jugées injustes ou inadaptées (E9T, G10P, R1TP, R8T), un différend sur le fonctionnement du collège (A3P, E16T), des parents qui défendent la version ou la position de leur enfant (A1P, E5T, E17T, F9T, G3P, G6P, G7P, R8T, S4T), le refus des propositions du collège (E5T, J4P, S17P), enfin alors que le contact débute autour d'une question d'heures de retenue, l'échange avec la/le CPE peut enfin être l'occasion d'exprimer un ressentiment vif à l'égard du collège et d'évoquer le mal-être de leur enfant (N2T, N6T).

Afin de mesurer le climat de l'échange, nous avons relevé le nombre d'interventions où des FTA et des FFA sont présents dans les 19 entretiens où des épisodes d'opposition sont observés, voir le tableau 13 ci-dessous.

Si le nombre d'actes de langage menaçants est bien sûr dépendant de la longueur de l'entretien, il nous permet d'envisager la teneur plus ou moins conflictuelle de l'échange.

Code entretien	Durée	Nbre d'interventions	CPE FTA	% d'interventions avec FTA	CPE FFA	Parent FTA	% d'interventions avec FTA	Parent FFA
A1P	23,5 min	182	1	0.5 %	0	6	3 %	0
A3P	81 min	1263	74	5 %	0	94 (Mère 1 : 60 Mère 2 : 34)	7 %	2
E5T	18 min	153	12	8 %	0	13 3 auto FTA	8 %	0
E9T	2 min	27	2	7 %	0	4	14 %	0
E16T	6 min	61	15	25 %	0	5	8 %	0
E17T	1,5 min	18	3	16 %	0	2	11 %	0
F9T	12 min	153	16	10 %	0	13	8 %	0
G3P	15 min	85	3	4 %	6	2	2 %	0
G6P	18 min	227	13	6 %	3	12	5 %	0
G7P	19.5min	183	5	3 %	12	17	9 %	2 14 auto FFA
G10P	18 min	220	6	3 %	7	5	2 %	1

J4P	15 min	156	6	4 %	4	26	17 %	0		
N2T	9 min	77	8	10 %	0	12	16 %	0	Auto FFA : 2	
N6T	10,5 min	92	11	12 %	0	14	15 %	0		
R1TP	26 min	238	7 + 1 Auto FTA	3 %	0	21 + 1 Auto FTA	9 %	0		
R8T	12 min	68	6	9 %	0	8	12 %	0		
S4T	18 min	187	6	3 %	0	21	11 %	0		
S17P	53 min	866	36	4 %	13	85	10 %	15	PP FTA : 16	PP FFA : 6

Tableau 13 : Relevé du nombre d'interventions avec FTA/FFA dans les entretiens avec opposition

La majorité des actes « menaçants » ont pour objet d'exprimer des désaccords, de s'opposer aux propos de son interlocuteur et/ou d'attaquer son territoire, nous le voyons dans la majorité des entretiens d'opposition (A3P, E5T, E9T, E17T, F9T, G3P, G7P, G10P, N2T, N6T, R1TP, R8T, S4T, S17P). Précisons cependant que les FTA ne sont pas adressés forcément à l'interlocuteur présent. Ils peuvent concerner l'élève-l'enfant présent ou absent (A3P, E5T, E9T, E16T, G6P, J4P, N6T). Les FTA peuvent aussi être adressés aux autres élèves impliqués et à leurs parents, absents de l'entretien (A1P, J4P, S4T). Enfin, ils peuvent être adressés au conjoint ou ex-conjoint présent ou absent de l'entretien (R1TP, S17P).

L'analyse du tableau 13 permet de repérer s'il y a un équilibre des actes menaçants entre les interlocuteurs : c'est le cas pour la majorité des entretiens à l'exception, d'une part, de E16T, un entretien où la CPE a plus recours que la mère aux FTA (ils visent l'élève) pour justifier l'heure de colle reçue. D'autre part, on observe un déséquilibre dans les entretiens suivants : G7P, J4P, R1TP, S4T et S17P, la proportion de FTA du parent y est supérieure à celle du/de la CPE : ce sont des entretiens où les CPE sont à l'écoute des problématiques des parents.

Ces entretiens où les parents s'opposent, mais aussi certains entretiens où les parents restent en retrait, sont des entretiens qui peuvent mettre les CPE en difficulté. Dans le cadre de l'analyse qualitative et transversale des entretiens dans le chapitre suivant, nous étudierons les processus interactionnels afin de mettre au jour certains schèmes des CPE dans ce type de situations.

Nous avons ainsi identifié différents types de positionnements des parents dans l'entretien : la coopération (qui va de l'accord à la co-élaboration de solutions en passant par le discours commun) qui est le positionnement majoritairement observé, le retrait (qui se manifeste entre résignation et soumission aux décisions institutionnelles) et enfin la contestation ou les désaccords. Nous avons représenté ces différents positionnements sur deux axes dans la figure ci-dessous.

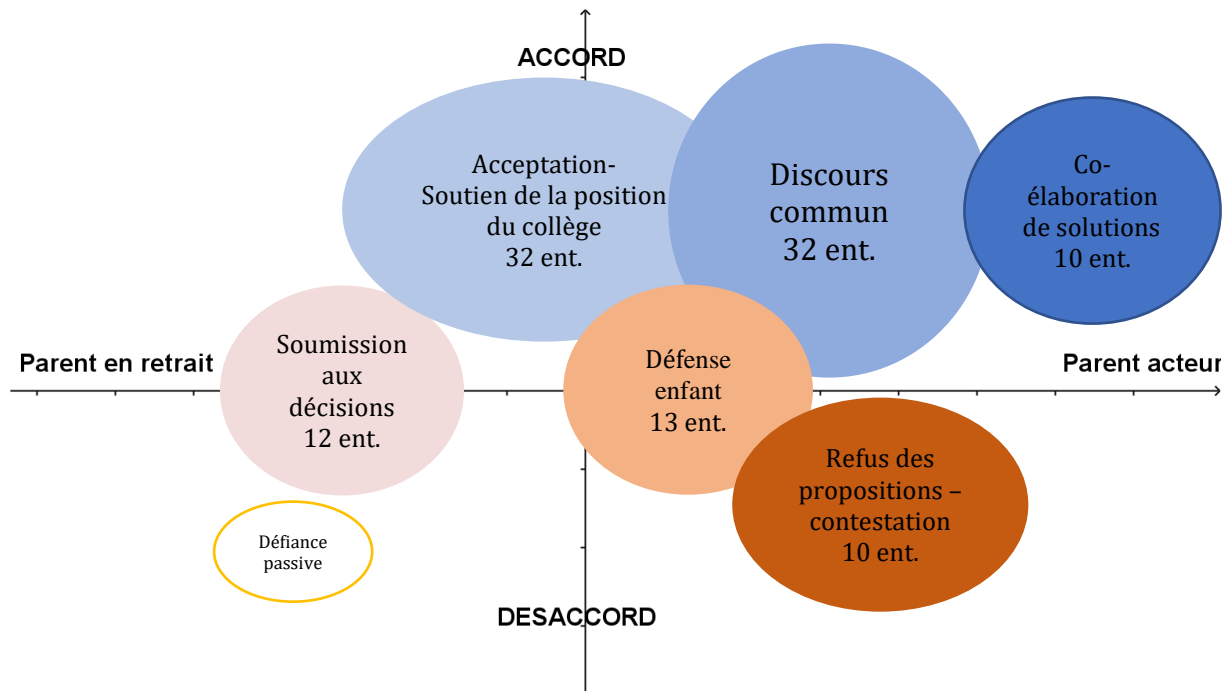


Figure 9 : Différents positionnements de parents en entretien avec des CPE

Dans la zone supérieure gauche, les parents acceptent la décision du collègue. Selon le degré d'engagement dans l'interaction, les positions peuvent osciller entre une réponse aux sollicitations institutionnelles et un soutien de la position du collègue.

Dans la zone supérieure droite, les parents acteurs dans l'entretien vont osciller entre un discours commun avec le CPE et la co-élaboration de solutions.

Dans la zone inférieure droite, les parents acteurs dans l'interaction vont manifester leur désaccord (avec plus ou moins d'intensité) et se manifester par la défense de son enfant ou plus important dans le refus des propositions du collègue puis leur contestation de ses décisions.

Dans la zone inférieure gauche, les parents sont en désaccord mais ne l'expriment pas, nous avons qualifié cette attitude de « défiance passive », nous n'avons cependant pas observé ce positionnement dans notre corpus.

Un positionnement est à cheval sur l'axe horizontal : la soumission aux décisions institutionnelles peut relever d'un accord ou d'un désaccord mais le retrait dans l'interaction ne permet pas toujours de connaître le degré d'adhésion du parent.

7.3.2.3 *Le positionnement et la « place » des élèves dans les entretiens*

Pour aborder la question du positionnement de l'élève, rappelons que l'enfant/élève est au centre de l'échange, sa scolarité est souvent l'objet premier de l'interaction. Même s'il est absent, il est celui dont on parle. Comme nous l'avons vu en première partie (chapitre 3), si l'élève peut favoriser les relations entre ses parents et le collègue, les CPE estiment important de communiquer la version du collègue afin d'éviter les distorsions des faits et maintenir l'image du collègue et de ses personnels. Dans notre chapitre 3 (cf. 3.2), nous avons évoqué l'étude suisse portant sur les entretiens enseignant-parents qui a révélé deux conceptions différentes chez les enseignants (Deshayes et al., 2017, p. 66) quand l'élève est présent : l'une qui implique de le solliciter dans une optique stratégique, l'autre qui vise à favoriser son expression.

Dans notre étude, l'élève, en règle générale, s'exprime peu. Son volume de parole peut aller du quasi silence (G5P) à 35 % du volume de parole occupé (J9P). En moyenne, il occupe moins de 10 % du temps de parole durant l'entretien (colonne 23). De fortes disparités sont à noter sur sa place en entretien. Trois positions pour l'élève semblent se dégager : il est rarement spectateur de l'échange entre adultes (G3P, G5P, J2P soit 10 % des entretiens où il est présent), il est majoritairement destinataire des remarques et des questions des adultes et y répond plus ou moins volontiers (A2P, F1P, F2P, F5P, F7P, F8P, G4P, G6P, G12P, J3P, J4P, J6P, J7P, J10P, S15P, S19P, S2P, T1P soit 60 % des entretiens où il est présent), il est enfin parfois acteur de l'interaction en contestant les propos des adultes et/ou en amenant lui-même des thèmes dans l'échange (F6P, G10P, J5P, J8P, J9P, S14P, S16P, S18P, T2P soit 30 % des entretiens où il est présent).

Quels liens peuvent être fait entre l'organisation de l'activité de CPE et la place de l'élève ? Qu'est-ce qui peut expliquer les différences de volume de parole des élèves entre les différents entretiens ? Ce sont les CPE qui décident de la présence, ou non, des élèves dans l'entretien. Trois CPE expérimenté·e·s (Sabine¹⁴⁶, Emmanuelle¹⁴⁷, Julien¹⁴⁸) disent moduler la présence de l'élève en fonction de leurs objectifs et cela peut être l'occasion de resserrer leur

¹⁴⁶ 405 - Coex 2

¹⁴⁷ 72 - EExplo

¹⁴⁸ 408 - Coex 2

alliance avec le parent pour agir sur le comportement de l'élève. L'entretien entre adultes vise à se mettre d'accord sur les réponses aux dérégulations de l'élève avant d'annoncer à l'élève la décision qui a été prise. Emmanuelle souhaite construire une alliance entre adultes-éducateurs dans une première partie de l'entretien avant de recevoir l'élève (« *lui montrer aussi au jeune que c'est pas toi qui as la main tout le temps, il y a des adultes et que ça relève aussi de notre responsabilité de faire en sorte que tu pousses un petit peu droit quand même* » 72-EEExplo). Emmanuelle envisage de partager alors le recadrage avec les parents. Nous verrons comment se manifeste cette alliance dans l'activité réelle des CPE. Sabine et Julien évoquent aussi un entretien en deux temps en fonction des sujets abordés.

405. S : *Moi j'aime bien parfois quand les situations sont un peu complexes, que le jeune soit là, et de faire par exemple un début d'entretien seulement avec les parents et après on fait venir le jeune*

406. J : *ouais je fais beaucoup ça aussi*

407. CB : *tu modules la présence du jeune ?*

408. J : *à un moment donné, quand ça nécessite plus la présence de l'élève, je dis " écoute Mohamed, tu vas sortir, tu vas attendre tes parents un peu " (Coex 2)*

Cette question de la place de l'élève en entretien semble donc être liée à des stratégies de CPE et relever donc d'une configuration spécifique de l'activité d'entretien avec les parents. Elle mérite donc d'être investiguée dans le cadre de notre étude centrée sur l'activité réelle en entretien ; nous y reviendrons dans le point suivant en étudiant les volumes de parole des différents interlocuteurs.

Bilan

Dans le cadre de la cartographie des interactions verbales CPE-parent, nous avons mis en évidence des positionnements différents des CPE qui se traduisent par des actes de langage liés à l'information, au recadrage, ou au suivi de l'élève et de sa situation. Dans certains entretiens (particulièrement chez Géraldine) les CPE vont parfois évaluer l'attitude parentale. Certains CPE (Romain, Julien) questionnent très peu les parents. Ces différentes postures comme le type de préconisations ainsi que le fait d'investir ou non le soutien parental traduisent des conceptions différentes du métier. La présentation des positionnements parentaux sur l'ensemble de notre corpus nous permet de mettre en évidence les formes de relations majoritairement adoptées. En effet, les parents se montrent majoritairement coopératifs dans ce type de situations (77 %) manifestant leur acceptation, adoptant un discours commun et allant

parfois jusqu'à la co-élaboration de solutions avec le/la CPE. Leur retrait dans certaines interactions (14 %) nous interroge cependant sur la position de soumission qu'ils semblent adopter. Les oppositions (défense de l'enfant, contestation de la position du collègue, refus des propositions) se retrouvent aussi dans 18 entretiens (19 % du corpus). Ces situations où les parents sont en retrait ou s'opposent peuvent représenter des situations difficiles pour les CPE ; nous y reviendrons particulièrement dans le chapitre suivant. Enfin, nous avons mis en évidence 3 positions de l'élève dans notre corpus : celle de spectateur (3 entretiens), celle de destinataire (18 entretiens) et celle d'acteur (9 entretiens). En effet, ils occupent en moyenne moins de 10 % du volume de parole des échanges. Toujours afin d'envisager les tendances majoritaires, l'étude du volume de parole des parents et des CPE doit nous permettre de renseigner la question du rapport de places dans les entretiens du corpus.

7.3.3 Quelle position de parole ou rapport de places ?

Selon Vinatier (2009, p. 91), la position de parole est à corrélérer à 3 dimensions de la situation de communication : le contexte, le niveau d'expertise du professionnel mais aussi l'objet de l'interaction et les buts poursuivis par chacun des interlocuteurs. Nous avons évoqué la question du niveau d'expertise des participants dans la partie sur leurs caractéristiques (cf. 7.2.1). Le contexte des situations de communication objets de notre recherche et l'objet des interactions vont induire au préalable une position haute des CPE. En effet, leur place de professionnel-le de l'institution, le fait qu'ils/elles détiennent des informations et un pouvoir (notamment celui de sanctionner l'élève) sur la scolarité de l'élève produit de fait une asymétrie de la relation. L'objet des entretiens concernant les transgressions des élèves va « placer » *a priori* les parents dans une position fragile et donc basse car leur territoire éducatif est impacté, leur « face » potentiellement menacée. L'étude des interactions montre cependant que « *les places sont l'objet de négociations permanentes entre les interactants et l'on observe de la part du dominé institutionnel la mise en œuvre de stratégies de résistance, de contre-offensives et de contre-pouvoirs qui peuvent [...] échouer ou réussir* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 73).

La position de parole et la réflexion sur l'axe vertical, celui de la domination, est à articuler avec celui du positionnement des sujets dont nous avons parlé précédemment : en effet, les règles d'action adoptées par le/la CPE (évaluer, poser un diagnostic, utiliser les formules affirmatives voire injonctives) traduisent une position haute dans l'entretien. Nous avons cartographié les différents actes de langage des CPE (cf. tableau 10) qui représentent aussi des

indicateurs de position. Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement à deux marqueurs potentiels de position haute : le volume de parole occupé dans l'interaction ainsi que la prise de l'initiative de l'échange pour évaluer les rapports de place CPE-parents. Pour rappel nous avons fait l'hypothèse que les interactions entre CPE et parents étaient moins hiérarchiques avec les CPE qu'avec les enseignants (cf. 6.1.1) et par ailleurs, les évolutions politiques et sociétales et l'invitation à la coéducation peuvent, elles aussi, modifier la nature asymétrique d'un entretien entre un professionnel éducatif et un parent d'élève.

7.3.3.1 *L'étude du volume de parole*

Pour étudier le rapport de places dans les interactions, appelés aussi « position de parole » (Vinatier, 2009, 2013), nous avons étudié la répartition du volume de parole dans les 95 entretiens retranscrits. Nous avons mesuré le volume de parole des protagonistes durant les entretiens, en pourcentage du temps de parole global (colonne 21, celui des CPE, colonne 22, celui des parents, colonne 23, celui des autres participants de l'interaction), grâce à un comptage de mots. En effet, s'il n'est pas le seul marqueur de position, le volume de parole peut être un indicateur pour repérer l'interlocuteur qui est en position haute ; celui qui occupe le plus grand volume est généralement celui qui domine l'entretien. Repérer celui/celle qui choisit les thèmes abordés dans l'entretien va aussi nous renseigner sur la position de parole dans l'interaction.

En moyenne, les CPE occupent un plus grand volume de parole que les parents (64 % du volume de parole contre 31 % pour les parents¹⁴⁹). Dans 69 entretiens soit (73 %), les CPE ont un volume de parole considéré comme supérieur (plus de 10 points d'écart) à celui des parents. Cette asymétrie s'explique notamment du fait du contexte des interactions et du rôle des interactants : les CPE sont à l'initiative de la prise de contact, ils représentent l'Institution scolaire, ils ont une information à délivrer qui peut être une mesure disciplinaire impactant la scolarité de l'élève. Ce contexte induit *a priori* une position haute des CPE dans les interactions avec les parents mais l'analyse des volumes de parole confirme une domination de l'espace discursif. Les situations sont cependant très disparates selon les entretiens et selon les CPE. Afin de repérer des singularités de position chez les CPE, nous avons interrogé les répartitions de volume de parole entre les parents, les CPE et les élèves quand ils étaient présents (cf. tableau ci-dessous). Les temps de parole des autres interlocuteurs présents, rarement présents, n'ont pas

¹⁴⁹ La somme des deux nombres n'est pas égale à 100 car il peut y avoir d'autres interlocuteurs présents (élèves, autre personnel de l'EPL, autre membre de la famille).

été intégrés. Nous avons distingué les entretiens présentsiels et téléphoniques et signalé le nombre d'entretiens initiés par la famille dans le panel enregistré par CPE.

CPE Exp et mode	Moyenne vol de parole CPE	Moyenne vol de parole parents	Moyenne vol de parole élève (qd il est présent)	Nbre d'entretiens à la demande de la famille	Nbre d'entretiens
Emmanuelle Tél.	74 %	26 %	x	3	19
Géraldine Présentiel	69 %	26 %	5 %	0	10
Julien Présentiel	73 %	16 %	9 %	0	10
Nathalie Tél.	65 %	35 %	x	1	9
Sabine Tél.	65 %	35 %	x	4	10
Sabine Présentiel	54 %	27 %	18 %	3	10

Tableau 14 : Répartition du volume de parole entre CPE et parents

L'étude du volume de parole (tableau 14) montre des disparités chez les différents CPE expérimentés. Les parents occupent le moins d'espace de parole dans les entretiens avec Julien (16 % en moyenne des volumes de parole avec 57 points d'écart entre le volume du parent et celui de la CPE). C'est Sabine, lors d'entretiens en présentiel, qui occupe le moins d'espace de parole (54 % du volume de parole et 27 points d'écart entre elle le parent) et qui en laisse le plus à l'élève (18 % du volume de parole). En effet, cela fait écho à son positionnement en entretien, (voir *infra*) où elle adopte une posture d'écoute et de soutien parental. Elle accompagne aussi régulièrement la réflexion de l'élève en le questionnant pas à pas en vue de lui imputer la responsabilité de ses actes comme nous le voyons dans cet extrait : « 68 S : C'était... alors essaie de réfléchir, pourquoi est-ce que ça pose problème quand tu adoptes ce genre d'attitude ? » (S14P).

L'étude des situations atypiques (volume de parole quasi équivalent¹⁵⁰ ou volume de parent supérieur à celui du CPE) nous renseigne sur des facteurs explicatifs d'une interaction plus symétrique. Sur les 95 entretiens, 26 ont cette spécificité (soit 27 %). Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous. Notons dans ce panel, 8 sont à l'initiative des parents (ils sont soulignés dans le tableau 15) ce qui est un premier élément pour expliquer une relation plus

¹⁵⁰ Nous avons considéré que le volume de parole était quasi équivalent jusqu'à 10 points d'écart dans les pourcentages (par exemple jusqu'à un rapport de 45 à 55%, les échanges sont jugés équilibrés).

symétrique. Nous avons réparti les entretiens en trois catégories qui vont expliquer le volume de parole plus équilibré :

	Coopération	Opposition	Entretien d'aide : parents se confient/ CPE écoute
Entretiens avec un volume de parole du CPE < vol. parent ou quasi équivalent <u>Entretien à la demande de la famille</u>	A1P, <u>F3T</u> , F6P, <u>F8P</u> G7P, <u>N9T</u> R2T, R4T, R5T, R7P <u>S4T</u> , <u>S5T</u> , S12T T1P, T2P	<u>E16T</u> , N2T, R1TP, R8T	G8P N8T S1P, <u>S3P</u> , S13P, S17P, <u>S20T</u>
Nbre d'entretiens : 26 (sur 95)	15	4	7

Tableau 15 : Entretiens avec un équilibre des volumes de parole

15 entretiens sont coopératifs (en majorité les parents et les CPE y adoptent un discours commun), 4 entretiens sont des entretiens où les parents manifestent leurs désaccords, 7 sont des entretiens qui s'apparentent à des entretiens d'aide ou de soutien parental. En effet, lorsque les parents se confient et que les CPE sont à l'écoute de leurs difficultés, leur relation est certes dissymétrique (il y a un professionnel aidant et un usager aidé) mais les parents y maîtrisent les thèmes abordés ce qui leur confère un pouvoir sur l'interaction. Notons que ce type d'entretien concerne à une exception près (F4T) des CPE expérimenté·e·s et particulièrement des entretiens menés par Sabine.

7.3.3.2 L'initiative de l'échange

Nous avons relevé dans la colonne 24 qui est à l'initiative de l'interaction. Comme l'initiateur de l'échange est souvent maître des thèmes abordés, être à l'initiative de l'échange peut avoir des conséquences sur le rapport de places.

Dans la majorité des cas, la prise de contact est à l'initiative du/de la CPE (dans 78 entretiens soit 82 % des situations de notre corpus). Cela fait écho aux éléments du chapitre 3

sur la communication où nous évoquons la prédominance de l'unilatéralité dans la communication entre les établissements et les familles, c'est-à-dire que l'on observe majoritairement une transmission d'informations allant de l'École vers les familles. Étant donné les conditions de recueil de données, nous avons pu observer cependant dans notre corpus un nombre non négligeable (17 sur 95 soit 18 %) de situations de communication déclenchées par les parents. Ils prennent l'initiative d'un entretien avec le/la CPE pour évoquer des événements survenus au collège sur lesquels ils souhaitent plus d'informations (E16T, F3T, R8T, S4T, S5T). Ils souhaitent évoquer avec les CPE la situation de leur enfant et son évolution et l'entretien s'inscrit dans le cadre du suivi de l'élève (F1P, F8P, R10T, S3P, S11T, S14P, S15P, S20T). Ils veulent discuter la décision du collège (E9T, A3P). Dans l'entretien téléphonique E9T, les parents échangent avec la CPE sur la décision de sanction posée par le collège mais ce sont eux qui ont signalé (en amont de l'entretien téléphonique sur la sanction) que leur fils avait volé un vélo au collège. Enfin, les parents appellent pour informer le collège (E14T, N9T) : dans l'entretien E14T, la mère appelle pour évoquer une absence de sa fille et la CPE en profite pour évoquer des dégradations commises la veille en cours d'arts plastiques ; dans l'entretien N9T, le père signale des ratures et du « blanco » dans le carnet de correspondance de son fils pour éviter qu'il soit suspecté d'altération de son carnet.

Après avoir étudié les répartitions des volumes de parole, il s'avère qu'un certain nombre d'interactions plus symétriques (si l'on se réfère au volume de parole quasi équivalent des interlocuteurs) est à l'initiative des parents.

Bilan

Contrairement à notre hypothèse initiale, les CPE sont majoritairement en position haute de par leur fonction, parce qu'ils sont à l'initiative du contact, du fait des thèmes abordés. Cette position de domination est aussi confirmée par la mise en évidence des actes de langage mobilisés (cf. 7.3.2.1) et par le volume de parole occupé. En interrogeant les rapports de places en entretien, nous constatons que les parents ne sont cependant pas systématiquement des acteurs passifs et dominés de l'interaction. L'étude des volumes de parole laisse apparaître des échanges plus équilibrés quand les parents manifestent leurs désaccords auprès des CPE, la contestation semblent générer une réduction de l'asymétrie en entretien, quand ils se confient sur leur situation personnelle et familiale mais aussi quand ils adoptent un discours commun face à leur enfant. La symétrie de leur relation semble se construire en effet notamment dans le

renforcement de l'alliance entre parents et CPE. Nous affinerons cet aspect des rapports de places par l'analyse d'interactions difficiles au chapitre suivant.

7.4 SYNTHÈSE ET CONCLUSION DU CHAPITRE 7

Cette cartographie des interactions CPE-parents a été organisée en 3 parties en fonction des différentes composantes d'une situation selon le modèle de Brown et Fraser (1979) que nous avons adapté :

- la « scène » des entretiens qui comprend notamment l'objet et le but des échanges,
- les participants de l'interaction,
- les relations CPE-parents (positionnement des sujets et position de parole).

Le contexte d'exercice et notamment la politique d'établissement vont déterminer les seuils d'intervention auprès des élèves ainsi que les différents faits qui vont nécessiter une information directe en direction des parents. Nous avons cependant pu voir que le mode de communication choisi, le temps consacré aux entretiens mais aussi la place laissée à l'élève en entretien relevait d'une appropriation singulière de cette tâche.

L'étude des différentes transgressions générant un contact avec les parents nous montre que les problèmes d'incivilités de l'élève sont les plus nombreux, elles précèdent les cas de violences (verbales et physiques) puis les situations d'absences ou de retards du collège. Les atteintes aux biens sont peu nombreuses dans notre corpus. L'annonce de ces faits est couplée avec celle d'une mesure disciplinaire dans plus de la moitié des situations. Cette tâche qui fait écho à l'héritage du métier de surveillant général est vécue différemment par les CPE en fonction de la représentation qu'ils ont de leur fonction. Elle est donc récurrente en collège et du fait de sa complexité (imprévisibilité, présence de conflits potentiels), nous attacherons une attention spécifique aux manières de faire des CPE expérimenté·e·s dans la suite de notre propos.

Nous avons mis au jour différents types d'entretiens des CPE avec les parents : ils peuvent être uniquement informatifs (I), c'est le cas de certains appels téléphoniques courts. La majorité du temps, ils contiennent des phases de recadrage et de suivi ou d'accompagnement (IRS) mais peuvent aussi être consacrés principalement au recadrage (IR) ou principalement au suivi (IS). Les tensions entre certains buts semblent relever de différents enjeux sur lesquels nous reviendrons. Au centre de ces enjeux, « faire passer » (la nouvelle du « mauvais »

comportement de l'enfant et parfois l'annonce d'une sanction) tout en maintenant une relation cordiale semble un but récurrent pour les CPE.

En fonction des objectifs de l'entretien, des positionnements différents de CPE ont été mis en évidence à travers la mobilisation de différents actes de langage qui ont été associés aux trois fonctions principales repérées dans les entretiens de cette classe de situations : l'information, le recadrage et le suivi. Certains actes de langage y sont majoritairement mobilisés par les CPE comme le récit des faits, l'évaluation de la situation de l'élève ou encore l'engagement à agir. Dans les moments de recadrage, le rappel des règles ou les injonctions à changer de comportement sont fréquentes. Dans les phases de suivi, des conseils et des propositions sont prodigués qui ne sont pas de même nature selon les CPE.

Afin d'envisager la question des relations CPE-parents, nous avons distingué les différents positionnements des parents. Une coopération est repérée dans la majorité des entretiens (77 % du corpus) avec une graduation de l'accord et de l'engagement qu'ils manifestent (de l'acceptation à la co-élaboration de solutions). Dans certains entretiens, des parents restent en retrait dans l'échange. Ils semblent se soumettre aux décisions du collègue. Dans d'autres situations, les parents défendent leur enfant ou contestent la position du collègue (ils jugent la sanction inappropriée, refusent les propositions du collègue) ; rappelons que les épisodes d'opposition peuvent se retrouver dans des entretiens coopératifs. La proportion des entretiens avec des épisodes d'opposition n'est pas négligeable (19 % du corpus) et met en évidence la complexité de l'activité du travail des CPE. Certains entretiens où le parent est en retrait (14 % du corpus) peuvent aussi représenter aussi une difficulté pour le/la CPE. Dans le chapitre suivant, consacré aux analyses transversales qualitatives, nous mettrons un focus sur les entretiens difficiles et nous allons tenter de repérer les conceptions voire les conceptualisations qui orientent l'activité des CPE expérimenté·e·s.

Nous avons aussi précisé les rapports de place à travers l'étude du volume de parole et de la prise d'initiative de l'échange. L'analyse confirme l'asymétrie des relations des parents avec le collègue avec des positions haute des CPE et basse pour les parents, alors que nous pensions initialement que ce rapport pouvait être plus symétrique. Elle laisse cependant apparaître l'existence d'une majorité de situations de coopération au sein desquelles des pratiques coéducatives sont repérées. Un travail coéducatif de recadrage ou d'accompagnement de l'enfant-élève semble rééquilibrer les rapports de place entre les interactants. Les échanges semblent s'équilibrer quand ils sont à l'initiative des parents, quand ils contestent des décisions du collègue mais aussi quand les CPE sont à l'écoute de leurs opinions, des informations qu'ils ont à donner. Dans les entretiens de type « conseil », l'asymétrie existe mais les « places » des

uns et des autres semblent plus complémentaires et moins hiérarchiques (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 71-72). Ce type d'entretien n'est quasiment repéré que chez des CPE expérimenté·e·s. En vue de répondre à des enjeux de formation, nous allons nous intéresser tout particulièrement à des entretiens complexes à mener pour des CPE (soit des entretiens où les parents sont passifs, soit des entretiens où les parents sont agressifs).

■ CHAPITRE 8 : QUELLE ORGANISATION DE L'ACTIVITE DES CPE EXPERIMENTE·E·S DANS DES SITUATIONS COMPLEXES ?

Afin de poursuivre notre investigation sur la place et le rôle des CPE et notamment par l'analyse de schèmes qu'ils développent lorsqu'ils s'entretiennent avec des parents à propos du comportement de leur enfant, nous nous intéressons dans ce chapitre plus spécifiquement aux situations d'entretiens complexes et vécues par eux comme difficiles. Qu'est-ce qu'un entretien complexe ? Pourquoi est-il vécu comme difficile par un professionnel ?

Dans le chapitre 5 (cf. [5.1.1](#) p. 134), nous avons indiqué que les entretiens CPE-parents, de par le caractère interactif des échanges verbaux, peuvent être, à la suite de Vinatier (2009), envisagés comme des situations dynamiques complexes. « Dynamiques » car elles peuvent évoluer indépendamment de l'action des CPE. « Complexes », « *car le professionnel doit prendre en compte de nombreuses variables (cognitives, affectives, culturelles) qui interagissent les unes sur les autres pour une action efficace* » (Rogalski, 2003, p. 29). Dans notre cas de figure, la complexité est liée au fait que le CPE ne maîtrise pas complètement la manière dont le parent va réagir à ses propos, surtout lorsqu'il lui annonce une sanction à l'encontre de son enfant, ce qui va fortement mobiliser la *face* du parent et réciproquement celle du CPE, lorsque le parent ne l'accepte pas.

Un entretien complexe va obliger le/la professionnel·le à mettre en œuvre des stratégies élaborées pour réussir dans l'interaction à atteindre, d'une part la résolution de l'objet des échanges (atteinte du but), mais aussi d'autre part à atteindre une satisfaction relationnelle (accord plutôt que désaccord sur ce dont on parle). Vinatier (2009, p. 97) a mis en évidence, en effet, que la résolution et la satisfaction sont des invariants situationnels des interactions verbales. La résolution de la situation de communication est en lien avec le but et le cadre spatio-temporel de l'interaction (Vinatier, 2009, p. 98). L'interaction sera par exemple résolue si le problème soulevé par le/la CPE ou le parent est traité (l'élève reconnaît ses torts, une proposition est acceptée pour faire évoluer le comportement de l'élève, la sanction est acceptée par le parent). Vinatier situe la « satisfaction » du point de vue de la relation et indique que « *la relation tend à être poursuivie jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite par la reconnaissance réciproque de la place et des besoins de chacun* » (Vinatier, 2009, p. 97). Des épisodes sont significativement marqués par des tensions entre les interlocuteurs. Comme l'indique Vinatier (2009, p. 136), un épisode est l'« *ensemble des interventions pour lesquelles le même objet est*

en transaction entre le professionnel et son interlocuteur ». Ces épisodes sont assimilables à des situations-problèmes que les CPE doivent résoudre en mobilisant des compétences qui peuvent être qualifiées de « critiques ». En effet, « *c'est dans les situations-problèmes que se manifeste la compétence critique des opérateurs* » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 163) ; elle consiste « *à savoir maîtriser les situations qui sortent de l'ordinaire* » (Pastré et al., 2006 p. 163). Lorsque le parent manifeste son désaccord avec le/la CPE ou avec les décisions du collège, lorsqu'il défend son enfant, la conduite de l'entretien devient plus complexe. C'est pourquoi nous nous attacherons à analyser les épisodes où les parents manifestent un désaccord en défendant leur enfant et/ou en s'opposant à la décision ou aux propositions du/de la CPE. Les désaccords peuvent concerner les mesures disciplinaires prises par les personnels du collège. Dans notre propos, nous distinguons « punition » et « sanction » comme le font les CPE et comme l'indique le droit scolaire. Les punitions (par exemple les heures de retenue) peuvent être données par tous les adultes de l'établissement pour sanctionner des faits peu graves alors que les sanctions (avertissement, exclusion temporaire de l'établissement par exemple), sont actées par le/la chef·fe d'établissement et sont inscrites dans le dossier scolaire de l'élève pour un an¹⁵¹.

Pour commencer nous présentons notre méthodologie d'analyse des épisodes en question.

8.1 METHODOLOGIE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

Elle s'inscrit dans la démarche construite par Vinatier (2009) mobilisée pour l'analyse d'interactions en classe entre des enseignants et des élèves.

L'analyse des entretiens CPE-parents débute par une appréhension du contexte de l'interaction. Pour cela, nous nous basons notamment sur les catégories que nous avons construites grâce au modèle de Brown et Fraser (1979) (cf. [5.2.2.2](#) et chapitre 7 p. 204) elles vont nous permettre d'envisager les paramètres susceptibles d'influencer la situation de communication.

¹⁵¹ À l'époque de notre recueil de données, l'inscription d'une sanction dans le dossier scolaire de l'élève dure jusqu'à la fin de l'année scolaire en court. Cette durée a été allongée depuis 2019 (Plan de lutte contre les violences scolaires – 5 septembre 2019).

Les épisodes analysés font l'objet de trois niveaux d'analyse (micro, meso, macro) qui vont nous permettre d'aborder différents niveaux de compréhension de l'activité langagière et des schèmes communicationnels des professionnels (Vinatier, 2009, p. 126). Ces trois niveaux ne seront cependant pas présentés séparément mais articulés dans l'analyse des entretiens CPE-parents présentés.

Au niveau micro, nous allons notamment interroger les rapports de place des interlocuteurs qui vont nous renseigner sur la position de parole des interlocuteurs : le CPE/le parent est-il en position haute ou en position basse ? Le fait d'adopter telle ou telle position traduit les conceptualisations des sujets (et donc leurs schèmes). En effet, les places et rôles sont négociés dans chaque interaction par les interlocuteurs et « *la représentation de ces places et rôles procède d'une activité de conceptualisation qui se traduit en règles d'action interactionnelles* » (Vinatier, 2009, p. 89). Afin d'investiguer cette question, nous nous appuyons sur les 3 axes de la relation interpersonnelle de Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) évoqués dans le chapitre 5 (cf. [5.2.2.3](#)) mais aussi dans le chapitre 7 (cf. [7.3.1](#)) :

- Sur l'axe vertical qui s'intéresse à la position de domination dans l'échange, nous regardons qui occupe le plus grand volume de parole, qui impose les thèmes abordés dans l'épisode ; nous inférons aussi les positions haute ou basse des interlocuteurs des formules verbales utilisées (sont-elles affirmatives, injonctives, évaluatives ?), de la négociation ou non du diagnostic éducatif ou des solutions proposées dans l'entretien.
- Sur l'axe horizontal qui est celui de la proximité et de la distance, nous nous intéressons notamment aux déictiques significatifs (usage notamment du « nous », du « je », du « on », façon de désigner le parent) : ils vont en effet nous renseigner sur le positionnement des sujets dans l'interaction. Les thèmes abordés vont pouvoir aussi nous renseigner sur le degré de proximité ou de distance des interlocuteurs. Certains sujets plus intimes vont, en effet, avoir tendance à rapprocher les interlocuteurs.
- Enfin, au niveau de l'axe consensus/conflict : il s'agit de repérer les attitudes discursives qui marquent la coopération ou le conflit, les moments critiques ou les « incidents » dans l'entretien (par exemple quand un interactant s'oppose à une proposition émise par son interlocuteur) mais aussi les actes de langage qui vont impacter la « face » de l'autre positivement (FFA) ou négativement (FTA) (cf. [5.2.2.3](#)). Ces éléments vont nous permettre de repérer quel est le climat de l'échange.

Le niveau intermédiaire ou meso est consacré principalement au repérage des buts des participants, des stratégies déployées et aux issues des différents épisodes : qu'en est-il de la résolution (y a-t-il ou non aboutissement des buts poursuivis ?) et de la satisfaction relationnelle

(y a-t-il accord ou désaccord sur ce dont on parle, sur le déroulement de l'interaction, la face et le territoire des interlocuteurs sont-ils préservés ?) Cette phase est importante pour la recherche des schèmes des CPE qui se décomposent notamment en buts, sous-but, anticipations et en règles d'action pour les atteindre. Un schème ne peut cependant s'inférer de l'analyse d'un seul entretien puisque par définition, il est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données. Il est donc nécessaire d'envisager une analyse meso de plusieurs entretiens. Nous reviendrons sur le repérage des différents buts dans le chapitre 9 consacré aux schèmes des CPE.

Le niveau macro concerne l'intrigue relationnelle et conceptuelle de l'entretien. Comme nous l'indique Vinatier (2009, pp. 137-138) en s'appuyant sur les différentes acceptions du terme, l'intrigue est à envisager tout d'abord comme une situation compliquée et embarrassante. Chaque interaction est en effet complexe et représente une épreuve pour les participants puisque la coactivité rend les issues de chaque échange aléatoires. Ensuite l'intrigue peut être définie comme un ensemble de combinaisons « secrètes » ayant pour but de faire échouer ou réussir une affaire, en effet, les compétences linguistiques et paralinguistiques des interlocuteurs vont être autant de moyens, parfois invisibles, d'interagir et de parvenir à leurs fins. Enfin, l'intrigue peut être envisagée comme un ensemble d'évènements qui forment une « narration » composée d'actions, de rebondissements, d'incidents : chaque interaction comprend en effet une succession d'épisodes qui constituent des étapes dans l'histoire de l'interaction. Ce niveau d'analyse doit nous permettre de prendre de la hauteur sur l'interaction et va notamment nous permettre d'investiguer la question des enjeux des interactions : qu'est-ce qui est en jeu du point de vue de la relation École-famille ? Quels sont les enjeux auxquels sont confrontés les CPE dans ce type d'interactions ? Du point de vue des schèmes, l'analyse de niveau macro doit nous permettre d'accéder aux conceptualisations en acte ou principes tenus pour vrai par les CPE qui vont sous-tendre leur activité et leur permettre de gérer les différents enjeux en tension.

8.2 ANALYSE DE L'ACTIVITE DES CPE DANS DES EPISODES PROBLEMATIQUES

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié 18 entretiens dont 13¹⁵² avec des CPE expérimentés (cf. tableau 12, p. 251) dans le cadre desquels étaient repérables des épisodes

¹⁵² E5T, E9T, E16T, E17T, G3P, G6P, G7P, G10P, J4P, N2T, N6T, S4T, S17P

d'oppositions des parents pour défendre leur enfant, refuser les propositions du CPE et/ou enfin pour contester ses décisions. Nous avons aussi inclus dans cette partie consacrée aux épisodes problématiques, l'analyse de deux entretiens envisagés dans la catégorie du « retrait ». Ceux qui sont difficiles pour les CPE du fait de la position de résignation du père (E8T) qui est aussi agressif envers son enfant ou encore lorsqu'une mère au téléphone est quasiment mutique mais essaie de défendre l'attitude de son enfant (G9T). Les numéros des interventions¹⁵³ évoquées sont signalés entre parenthèses après chaque intervention reprise dans le corps du texte.

8.2.1 Des parents qui défendent leur enfant

Au sein des épisodes d'opposition, défendre son enfant est une attitude courante chez les parents (repérée dans 9 entretiens sur 13). Nous allons analyser les épisodes concernés pour chacun des CPE. Précisons que certains épisodes où le parent défend son enfant (E5T, N2T, J4P) seront analysés dans la sous-partie consacrée aux parents virulents car dans ces entretiens, les parents cumulent un positionnement de défense de l'enfant et d'opposition avec le/la CPE. Précisons aussi que certains entretiens où les parents défendent leur enfant (G6P, G7P) peuvent être considérés comme des entretiens coopératifs parce que le parent s'engage dans l'échange et partage globalement le point de vue du/de la CPE, même si il/elle défend son enfant en lui trouvant des circonstances atténuantes ou en justifiant son attitude obligeant alors le/la CPE à réagir, parfois en contestant le point de vue du parent. Certains entretiens peuvent aussi devenir des entretiens coopératifs car l'activité verbale des CPE a amené le parent, au fil des échanges, à coopérer (E16T, S4T). Ces derniers sont donc particulièrement intéressants à analyser car ils peuvent nous permettre de saisir les manières qu'ont les CPE de construire une coopération éducative, alors même que l'ouverture de l'entretien est problématique. Pour ces deux entretiens, un tableau présentant la structuration des échanges nous permettra de préciser la structuration de l'entretien.

Nous allons grâce à l'analyse des interactions verbales et particulièrement grâce au repérage de différents actes de langage, préciser la manière dont les CPE interagissent avec les parents dans ces circonstances.

¹⁵³ Pour rappel, une intervention correspond à la prise de parole d'un interlocuteur.

8.2.1.1 Les entretiens d'Emmanuelle avec les parents (E16T, E17T)

Dans les entretiens d'Emmanuelle, nous repérons des moments où les parents défendent explicitement leur enfant dans 2 entretiens (E16T, E17T).

E16T

L'entretien E16T (voir annexe p. 484) dure 6 minutes et comprend 61 interventions, il se déroule au mois de juin. La fin de l'année scolaire est une période spécifique au collège car les cours du mois de juin sont perturbés à la fois par la fin de l'évaluation des élèves et par la mise en place des épreuves du brevet pour les élèves de troisième qui occasionne une réorganisation de l'emploi du temps des élèves des autres niveaux, voire une fin d'année précoce. Il est catégorisé IR, c'est-à-dire qu'en plus d'être informatif, il contient des phases de recadrage. Le volume de parole y est également réparti (53 % pour la CPE et 47 % pour la mère).

La mère, dans un premier temps, interroge la CPE sur la présence des élèves de sixième au collège en fin d'année scolaire alors que les cours n'ont pas tous lieu en période de brevet. Dans un second temps à partir de l'intervention 22 (ci-dessous), elle va aborder la punition (l'heure de retenue) reçue par son fils. La mère adopte une position modérée en atténuant l'effet de ses interrogations : « *l'heure de colle il y a pas de soucis* » (22) et poursuit en justifiant dans la même intervention son appel par les sentiments de son enfant « *il était malheureux* » en prenant appui sur son discours « *il me dit* ». La CPE répond par un FTA¹⁵⁴ virulent réitéré : « *il ne vous dit pas tout* » (23), « *c'est pas vrai* » (25). Elle accuse l'élève d'abord de cacher la vérité puis de mentir devant l'argument apporté par la mère sur le fonctionnement habituel de fin de récréation : « *normalement après la récréation on attend devant la porte du bureau 206* » (24). Emmanuelle pose un jugement sur la personnalité de l'élève (ce qui est une agression portée à l'image de la mère) et rapporte des faits objectifs, ce qui représente une position haute sur l'axe vertical des rapports de place. La CPE réfute les propos de la mère avec un nouveau FTA adressé à l'ensemble de la classe : « *ils sont restés se planquer en bas de la cour* », « *c'était volontaire* » (27).

22 Mère : [inaudible] pour lundi matin, oui Léo j'avoue que bon l'heure de colle il y a pas de souci mais... il était malheureux à l'idée de se prendre une

¹⁵⁴ Pour rappel, les *Face Threatening Act* (FTA) (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 73) sont des actes de langage menaçant la face d'autrui. Cette notion a été évoquée dans le chapitre 5 (5.2.2).

heure de colle une fois dans sa vie, il me dit je ne comprends pas alors mon fils me raconte peut-être pas tout, il me dit je comprends pas d'habitude après la récréation on attend à un endroit de la cour qu'on vienne nous chercher et puis là il y a quelqu'un, on a attendu une demi-heure et... Et après on a une heure de colle donc...

23 E : donc c'est alors là il ne vous dit pas tout parce que c'est une heure de, de permanence qu'ils ont tout le temps, hein, elle est là tout le temps

24 Mère : il m'a dit il m'a dit normalement après la récréation on attend devant la porte bureau 206 qu'on vienne les chercher

25 E : ça c'est pas vrai, ça c'est pas vrai,

26 Mère : d'accord

27 E : ça c'est un mensonge parce qu'ils ont permanence donc il y a un emplacement permanence ça s'appelle et les élèves qui ont permanence viennent se ranger là, euh ils sont restés se planquer en bas de la cour donc forcément on les a pas vus tout de suite et ça été plus long et c'était volontaire [...]

La mère évoque le « bon endroit » (30), ce qui est un FFA¹⁵⁵ à l'adresse de l'attitude de son fils pour attendre l'assistant d'éducation en charge de l'heure de permanence. La CPE réfute ses propos : « *il a pas à être en 206* » (31). La mère avance un autre argument lors de l'intervention (32) et (34) : les élèves ont noté dans leur emploi du temps la salle 206 comme lieu de permanence pour le vendredi après-midi. La CPE contre-argumente en mettant en avant la présence d'une élève de la classe au bon endroit en mettant en doute leur bonne foi (FTA) « *je comprends pas comment un coup il sait et un coup, il sait pas* » (35). La mère répète une nouvelle fois « *en fin d'année* » (36) ce qui est un moyen de souligner l'inutilité de cette mesure à cette période, c'est un FTA porté à la face de la CPE car c'est une façon de discréditer son interlocutrice.

30 Mère : parce que mon fils il a attendu au bon endroit et ...

31 E : il a pas à être en 206 puisqu'il a permanence à cette heure-là, donc voilà, c'est ...ça c'est, ça c'est pas ...

32 Mère : c'est vrai que, il m'a dit, il m'a montré que, il m'a dit mais on a eu une modification il y a quelque temps dans l'emploi du temps, où on nous a fait noter de, petite perm salle 206.

33 E : Alors, peut...

34 Mère : il y a eu une, il y aurait eu effectivement, il m'a montré dans son emploi du temps, ça a été noté à la main 206 sur le vendredi après-midi

35 E : alors il faut qu'il m'explique comment les autres, y en avait quand même, y en avait une mais la fois d'avant il y en avait eu aussi, ils ont été en permanence donc je comprends pas comment un coup il sait et un coup, il sait pas

36 Mère : il me dit là je comprends pas, [inaudible] t'iras faire ton heure de colle de toute façon en fin d'année, ouais

¹⁵⁵ Les *Face Flattering Act* (FFA) sont des actes de langage valorisants pour la « face d'autrui » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p. 73).

La CPE va alors faire une première concession partielle à la mère en reconnaissant que la période n'est pas idéale pour punir les élèves. Elle procède en employant une tonalité plus affective : « *ça me navre* », « *mes élèves* » (37), poursuit dans la même intervention en dramatisant l'attitude non pas seulement de l'élève en question mais de l'ensemble des élèves : « *ils nous ont trompés* », « *ils se sont un peu moqués de nous* » (37), ce qui est une façon d'atténuer la responsabilité individuelle de l'élève et termine en présentant la punition comme une évidence : « *je pouvais pas laisser passer* » (37). L'emploi du « nous » pour désigner les équipes du collège élargit la portée de la transgression et c'est une manière de donner du poids (position haute de pouvoir) à son propos. Tous les personnels, avec la CPE, sont concernés.

37 E : ça me navre honnêtement de quitter mes élèves par une heure de colle mais là je pouvais pas laisser passer parce qu'ils nous ont trompés, ils se sont un peu moqués de nous

La mère réitère l'affirmation que l'emploi du temps indiquait bien la salle devant laquelle a attendu son fils, en mobilisant les autres élèves (tout comme l'a fait la CPE) pour argumenter : « *ils ont pas l'air d'avoir compris* » (38), c'est un FTA visant le territoire de la CPE. Elle protège cependant la face de la CPE en utilisant un « on » impersonnel atténuant par là sa mise en cause des personnels du collège : « *on leur avait dit* » (38) et « *on leur a fait noter à la main* » (40).

38 Mère : ils ont pas l'air d'avoir compris pourquoi ils ont pris l'heure de colle parce que d'après mon fils, on leur avait dit, on leur avait dit en cours d'année ben y a eu changement finalement vous irez en perm en salle 206, et dans son emploi du temps c'est bien écrit 206
39 E : peut-être effectivement alors dans l'emploi du temps c'est... bizarre parce que l'emploi du temps il dit « permanence » tout court
40 Mère : on leur a fait noter à la main apparemment

La CPE reconnaît la possibilité d'une modification manuscrite de l'emploi du temps des élèves ce qui correspond à une deuxième concession accordée à la mère : « *peut-être effectivement* » (39), « *après il l'a p'têt' noté à la main effectivement* » (41) mais avance un autre argument pour justifier de la mauvaise foi de la classe : les élèves doivent venir se signaler s'ils sont seuls dans la cour.

La mère modifie alors sa position : « *nan mais je comprends bien non mais je ...* » (42). Elle indique par là qu'elle a entendu les arguments de la CPE.

La CPE a ainsi réussi à faire accepter son point de vue : la succession de ses concessions partielles a sans doute eu un effet apaisant sur son interlocutrice. Au niveau de l'argumentation

relative au contenu des échanges, elle montre à la mère que non seulement son fils mais l'ensemble de la classe n'a pas suivi les règles de l'établissement. Au niveau relationnel, elle implique l'élève dans le collectif de la classe, ce qui est une façon de diminuer la responsabilité individuelle de l'élève. Elle précise que c'est l'équipe éducative qui a pris la décision. Elle parle au nom d'un « nous ».

Dans les échanges qui se poursuivent, la CPE continue de s'inclure au sein du collectif du collège avec un « nous » et un « on » : « *nous, ce qu'on a réussi à savoir* » (45) « *on a tout le groupe* » (49) ce qui accentue sa position haute face à la mère. Elle procède à un autre FTA envers le groupe : « *c'est ce qu'ils font d'habitude* » (45), « *c'est pas la première fois* » (47), « *ils sont tous solidaires* » (49) pour justifier sa fermeté envers eux. La mère se rallie au discours de la CPE et au fonctionnement du collège en évoquant le discours qu'elle tient à son fils : « *en fin d'année si y a quelqu'un qui dit qu'il n'a pas un professeur qui n'est pas là, tu crois pas, tu vas voir les surveillants, tu demandes* » (44). La mère va finalement dans le sens de la CPE : « *d'accord* » (46, 48) et s'accorde avec elle sur le besoin de cadrer des collégiens « *ça leur apprendra un peu c'est un âge où... Il faut les cadrer un peu* » (50), c'est une reconnaissance importante de la position de la CPE.

Dans l'objectif de clore cette interaction, la CPE va combiner une minimisation de la punition « *c'est pas la fin du monde, c'est une heure de colle* » (51), « *c'est pas quelque chose de gravissime c'est pas une sanction* » (55), avec une injonction « *il y a une règle à respecter* » (53), une évaluation de leur comportement incluant une dimension émotionnelle « *c'est pas sympa de leur part* » en (51) et des FTA visant les élèves « *tous planqués au fond, assis tranquilles* », « *ils savaient très bien ce qu'ils faisaient.* » (55). Elle confirme ici sa position haute, adoptée au long de l'entretien ; elle demande à la mère de relativiser la punition donnée et de reconnaître que les élèves ont eu une attitude incorrecte.

La mère malgré une modalisation de son avis « *même s'il y a eu une incompréhension des choses* » (52) s'est rangée depuis l'intervention 42 à l'avis de la CPE : « *vous avez raison* » (52), « *ça va pas les faire mourir* » (54), « *d'accord, très bien* » (56). Ces marques d'accord traduisent une satisfaction relationnelle en fin d'entretien

Le moment de revirement de la mère est représenté dans le tableau 16 ci-dessous. Ce tableau reprend la structuration de l'entretien du point de vue de la tension entre contenus de l'échange (niveau de la résolution) et relations entre les interlocutrices (niveau de la satisfaction relationnelle). Nous nous intéressons à trois épisodes distincts dans cet entretien : celui où la mère défend la version de son enfant (intervention 22), celui où elle et la CPE

débattent du bien-fondé de l'heure de retenue (de 23 à 41) et enfin celui du changement de position de la mère qui se rallie à celle de la CPE (de 42 à 56).

N° d'intervention et contenu général de l'épisode	Contenus (Résolution) Relations (Satisfaction relationnelle)	
	CPE	Mère
22 Exposé du problème : contestation de la punition		Position haute (introduit le thème) Conteste le motif de la punition et argumente : son fils a attendu dans la cour qu'on vienne les chercher (22) FTA envers la CPE : il est malheureux
23 à 41 Débat sur le bien-fondé de la punition	<p>Position haute Rappelle la règle (l'heure de permanence est habituelle et les élèves doivent attendre à un emplacement spécifique) et conteste la version de l'élève : il ment (27) FTA envers l'élève</p> <p>Position haute Affirme sa position : ils n'ont pas attendu au bon endroit (31)</p> <p>Position haute Contre argumente : une autre élève était au bon endroit : l'emplacement pour la salle de permanence (35)</p> <p>1^{re} concession partielle (37) mais... FTA adressé aux élèves de la classe (« se sont moqués de nous ») ; position + haute (référence aux autres personnels avec le « nous »)</p> <p>Position basse Reconnaît la possibilité d'une modification manuscrite du carnet : 2^e concession (39)</p> <p>Position haute Mais (contre suggestion) Rappelle les règles de fonctionnement : (41)</p>	<p>Conteste l'argument de la CPE : « bon endroit » (30) FTA</p> <p>Position haute Argumente : les élèves ont noté sur leur emploi du temps qu'ils devaient attendre devant l'emplacement de la salle 206 (32, 34) FTA : il n'y a pas que son fils qui est concerné : on « nous » a fait noter</p> <p>Nouvel argument : c'est la fin de l'année (36)</p> <p>Position haute Maintient le 1^{er} argument sur le placement des élèves (38) FTA amplifié : il n'y a pas que son fils qui est concerné</p>

<p>42 à 56</p> <p>Revirement de la mère qui se rallie à la position de la CPE</p>	<p>Position haute</p> <p>Reprise de l'argument : ce n'est pas la première fois que les élèves ont cette attitude (47) FTA envers les élèves : ils sont tous solidaires (49)</p> <p>Position haute</p> <p>Dédramatisation : une heure de colle ce n'est pas gravissime et rappel de la règle : les élèves la connaissaient (55) FTA sur les élèves (51, 55)</p>	<p>Position basse</p> <p>Se rallie à la position de la CPE (42, 44) et change d'attitude</p> <p>L'heure de colle va leur servir de leçon (il faut les cadrer) (50)</p> <p>Concède que ce n'est pas grave : « ça va pas les faire mourir » (54)</p>
---	--	---

Tableau 16 : Structuration des épisodes de l'entretien E16T

L'enchaînement de ces épisodes met en exergue l'articulation voire la tension entre résolution de l'interaction et satisfaction relationnelle : il s'agit pour la CPE de faire accepter la punition et de « tenir » institutionnellement cette décision (revenir en arrière pourrait entraîner le risque d'une décrédibilisation) et en même temps de soutenir la relation avec la mère.

E17T

L'entretien E17T (voir annexe p. 487) dure 1 minute 33 et comprend 18 interventions. C'est un entretien informatif (I) où le volume de parole est également réparti (53 % pour la CPE et 47 % pour la mère). Cet extrait se situe au tout début de l'entretien où la CPE informe la mère de l'absence de l'élève aux épreuves du brevet. La mère s'appuie sur les propos de son fils et argumente en mobilisant le mode du récit « *il m'a dit* », « *j'ai dit* », « *il m'a dit* » (4). La CPE contredit radicalement la version de la mère « *c'est pas vrai* » (5) et procède à une énumération des épreuves et de leur calendrier « *y a des épreuves de français le matin, l'après-midi y avait les maths et ce matin il y avait l'histoire-géographie* » (5). Nous retrouvons dans cet extrait le recours de la CPE à une interpellation directe « *écoutez* » (5) mais aussi l'usage du « *vous* » (1) pointant la responsabilité du parent.

1 E : voulais vous informer que Mohamed n'est pas aux épreuves du brevet ce matin [...]

4 Mère : il m'a dit qu'il a fini, il est rentré à... neuf heures, ben j'ai dit est-ce que t'as fini ton brevet il m'a dit oui, on a une heure et demi et tout est... ben j'ai fini avant je suis sorti, il est devant moi maintenant, quand je dis ça il était devant moi

5 E : Ben écoutez, c'est pas vrai, le brevet y a des épreuves de français le matin, l'après-midi y avait les maths et ce matin il y avait l'histoire-géographie (E17T)

La résolution de cette situation de communication ne passe pas par une résolution du problème posé (l'absence de Mohamed¹⁵⁶ aux épreuves du brevet) car la CPE n'a pas de solution à proposer : « *je sais pas quoi faire de toute façon maintenant là c'est trop tard, les sujets sont distribués* » (9) ; elle en fait le constat résigné : « *il n'aura pas passé son brevet votre garçon* » (11) en renvoyant la mère à sa responsabilité en usant de l'appellatif « *votre garçon* » pour désigner l'élève. Sur l'axe horizontal, celui de la proximité, l'emploi de ce déictique est aussi une manière pour la CPE de se rapprocher de la mère. La résolution pour les interlocutrices consiste en l'atteinte du but de l'appel téléphonique qui était de communiquer l'information concernant l'absence de l'élève « *je vous en informe* » (9). Il s'agit pour la CPE de faire accepter la version du collègue d'où une nouvelle contestation de la version de l'élève par la CPE « *non ce n'est pas vrai* » (15). La satisfaction relationnelle se construit par un échange de formules de remerciements et de politesse (14, 16) pour la mère, l'usage du « *Madame* » pour la CPE (13 et 15) avec lequel elle repositionne la mère à distance. Dans cet échange, le problème posé concerne l'absence de l'élève aux épreuves du brevet donc il ne peut pas être résolu. Les deux interlocutrices restent sur leur position ; la CPE impose cependant la version du collègue tout en maintenant la relation avec la mère par l'emploi d'un langage courtois.

Bilan : Ce type de situations est difficile pour les CPE car les parents sont en désaccord avec la version du collègue (parce qu'ils s'appuient sur les dires de leur enfant). La CPE doit composer avec le dilemme de faire accepter au parent sa version, tout en maintenant la relation et donc en préservant la face du parent. Pour cela, Emmanuelle va mobiliser différents procédés. Elle conteste frontalement les propos du parent par des FTA (E16T, E17T), elle mobilise aussi des FTA visant l'élève (et parfois ses camarades dans ces entretiens). Par les jugements qu'elle émet qui ont un rôle argumentatif, elle adopte une position haute, celle d'une professionnelle confrontée à des usagers, pour éteindre les contestations des parents. Mais elle montre qu'elle entend les arguments de la mère, atténue la responsabilité individuelle de l'enfant, minimise la punition par des procédés d'euphémisation et se montre en mesure d'entendre les arguments de l'interlocutrice par ses concessions partielles (E16T), ce qui est un moyen de faire accepter mais aussi de faire relativiser la gravité des faits au parent. Emmanuelle use aussi, du point de vue de l'axe horizontal, de tonalités plus affectives pour se rapprocher du parent (E16T, E17T) ;

¹⁵⁶ Pour rappel, tous les prénoms ont été modifiés pour conserver l'anonymat des personnes.

elle le rappelle cependant à sa responsabilité en usant du « vous » ou « votre » (E17T) et en rappelant la règle (E16T).

8.2.1.2 Les entretiens de Géraldine avec des parents (G3P, G6P, G7P, G9T)

Des positionnements de défense de leur enfant sont visibles dans quatre entretiens de Géraldine (G3P, G6P, G7P, G9T). Précisons que dans ce dernier (G9T), la difficulté rencontrée par la CPE ne provient pas uniquement de la défense de l'enfant mais surtout du fait que la mère s'y exprime très peu.

G3P

L'entretien G3P (voir annexe p. 508) comprend 85 interventions, il a duré presque 15 minutes. C'est un entretien qui a été classé dans la catégorie informatif et recadrage (IR). Géraldine reçoit les parents de Nourredine car, avec d'autres camarades, il se moque régulièrement d'un élève de sa classe. Si Nourredine est présent une partie de l'entretien, il est absent lors des épisodes où la mère de Nourredine défend son fils. Il est possible que la mère ne souhaite pas contredire un personnel du collège devant son enfant. La CPE domine largement l'entretien en occupant un grand volume de parole (87 %) alors que les parents s'expriment peu (père : 4 %, mère : 7,5 %, élève : 1,5 % du volume de parole). L'origine étrangère des parents explique une maîtrise de la langue plus fragile et accentue l'asymétrie de la relation dans l'entretien. La CPE avec différents FTA : « *des bons tempéraments, des bons caractères* », « *qui sont pas toujours sympas avec les autres* » (19) pose une évaluation du comportement des élèves. Elle protège cependant la face des parents d'une part en utilisant différents adoucisseurs ou *softeners* : « *je suis embêtée* », « *c'est dommage* » (19) et d'autre part avec des actes flatteurs pour l'élève (FFA) : « *c'est pas son caractère* » (19), « *c'est pas Nourredine ça* » (25) qui le dissocient des actes commis. La mère reprend en miroir les FFA de la CPE : « *c'est pas son caractère* » (20), « *ça c'est pas Nourredine* » (26). Elle va dans le sens de son discours en accusant un camarade de l'avoir poussé à se moquer : « *son camarade qui peut-être lui a dit de faire comme ça* » (20), « *y a un camarade qui lui a dit de faire ça* » (26). L'argument qu'avance la mère est sa propre connaissance de son enfant : « *je connais Nourredine* » (20), « *je connais mon fils* » (26). La CPE va minimiser les faits : « *c'est pas bien grave, c'est pas bien méchant* » (25) pour atténuer l'impact de cet entretien sur les parents et s'impliquer aussi personnellement dans l'échange en employant la première personne du singulier : « *je suis embêtée* » (19), « *je me suis dit qu'il fallait*

quand même que je vous en parle », « *je ne veux surtout pas qu'il s'installe dans ce rôle-là* » (25), ce qui est une manière de réduire la distance avec les parents (axe horizontal de la relation interpersonnelle). Géraldine réaffirme cependant (FTA) l'implication de Nourredine dans les moqueries envers un autre élève de la classe : « *l'élève qui est mal au sein de la classe, nous a donné des noms d'élèves, Nourredine était justement dedans* » (27) en s'appuyant sur les propos du professeur principal de la classe.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (cf. [7.3.2.1](#) p. 244), Géraldine a recours régulièrement à des injonctions ce qui renforce l'asymétrie de la relation avec les parents. Nous en voyons une forme : « *Nourredine faut pas qu'il s'en mêle de ça* » (73). La mère de l'élève va dans le sens de la CPE : « *c'est ça que je lui dis à lui* » (74) mais dans la défense de son enfant, elle amène un autre argument en indiquant que son fils est lui-même insulté : « *Nourredine il a dit...les enfants là, ils m'insultent moi* » (74), « *si Nourredine il raconte ça à moi, les enfants-là, ils m'insultent moi* » (76). La CPE rassure alors sur l'égalité de traitement, ajoute des injonctions adressées aux parents et à l'élève : « *vous lui direz bien de venir me voir* », « *il ne faut pas qu'il se laisse faire* », « *il ne faut pas qu'ils se battent* » (79) et se met à disposition des parents : « *Je vous laisse mon nom donc CPE et le numéro du collègue* » (79). C'est une manière d'arriver à une résolution de l'entretien et à une satisfaction relationnelle en manifestant qu'elle a entendu les parents.

G6P

L'entretien G6P (voir annexe p. 525) a duré 17 minutes 50 et comprend 227 interventions. Il se déroule en présence de l'élève. La CPE occupe 62 % du volume de parole dans l'entretien, la mère 31 % et l'élève 7 %. Il comprend des dimensions informatives, de recadrage et de suivi (IRS). Géraldine reçoit la mère de Nathan qui est impliqué dans le harcèlement d'une camarade. L'entretien est plutôt coopératif car la mère et la CPE y adoptent un discours commun sur le harcèlement. La mère y développe cependant certains arguments en vue de justifier le comportement de son fils. D'une part, il a recours à de la violence verbale pour éviter la violence physique : « *tu m'as dit de pas taper* » (8). D'autre part, son attitude est une réaction aux provocations de la jeune fille victime de harcèlement : « *elle l'embêtait énormément et qu'elle arrêtait pas donc du coup il ne savait pas comment faire* » (14), « *c'est ce qu'il m'a dit, pour lui, elle arrête pas de m'embêter* » (68). La mère évoque aussi un argument énoncé par son fils, à savoir qu'il n'est pas le seul à s'en être pris à Gladys : « *y a pas que moi, je suis pas tout seul* » (68). La CPE partage avec la mère et le fils son évaluation de la situation de l'élève

harcelée : « *c'est quand même une élève qui est pas bien* », « *c'est vraiment un fait qui l'a pas mal perturbée* » (67) et son analyse de l'attitude des élèves harceleurs : « *chaque élève pris un par un, se rend pas compte que c'est grave* » (67). La mère prolonge ces arguments auprès de son fils d'une part, en reconnaissant le poids du groupe dans l'incident : « *toi plus une autre, plus une autre plus une autre, plus une autre* » (70) – l'énumération traduit l'accumulation de la pression sur l'élève harcelée. Et d'autre part, elle reconnaît l'impact psychologique sur l'élève harcelée : « *tu sais pas ce qui peut lui passer par la tête à Gladys* » (70). En employant une forme impérative, elle demande à Nathan d'agir différemment : « *si elle t'énerve ou que ça va pas, tu t'éloignes, tu t'en vas* » (72). Suite à l'injonction de la CPE : « *tu viens voir un adulte* » (73), la mère en 76 va « attaquer » (FTA) la victime : « *il faut que elle aussi elle comprenne que ben si elle veut pas être harcelée, embêtée il faut qu'elle arrête elle aussi à chercher de son côté* » (76). Le discours est adressé à son fils, mais il vise indirectement la CPE (FTA). L'injonction « *faut expliquer dans les deux sens* » (76) est une manière de rappeler à la CPE qu'elle attend un traitement juste de la situation, c'est-à-dire que tous les élèves soient réprimandés quand ils s'en prennent à d'autres : « *du coup on peut pas lui expliquer à elle, si de votre côté vous, vous allez pas vous plaindre* » (76). La CPE va manifester son accord avec le discours de la mère en le validant à plusieurs reprises : « *c'est exactement ça* » (71), « *c'est ça* » (77). Le discours commun entre la CPE et la mère amène facilement une résolution de l'entretien et une satisfaction relationnelle.

G7P

L'entretien G7P (voir annexe p. 534) comprend 183 interventions, il a duré environ 20 minutes et a été catégorisé comme un IR. C'est un entretien coopératif, grâce notamment au positionnement qu'adopte la CPE avec le père. Les deux interlocuteurs occupent quasiment le même volume de parole (47 % pour la CPE, 43 % pour le père). Alors qu'il est reçu pour évoquer les claques données par son fils Billel, le père se place à égalité avec la CPE (axe vertical) en imposant les différents thèmes de l'entretien en vue de défendre l'attitude de son enfant et valorisant ses compétences parentales.

Géraldine n'a pas vécu cet entretien comme problématique cependant on peut repérer une prise de pouvoir du père. En effet, lors d'un entretien collectif, elle dira que c'était un échange très agréable avec ce père, et qu'elle avait eu l'impression de partager le même point de vue que lui. Rétrospectivement en lisant le verbatim de son entretien, elle s'est rendue compte qu'elle n'avait pas parlé de sanction ; elle a eu alors le sentiment que cet entretien lui avait échappé ; l'accès au verbatim de son entretien lui a permis *a posteriori* de comprendre

comment il s'était déroulé. Peu de temps après cette entrevue, elle a dû rappeler le père pour annoncer une mesure destinée à sanctionner le comportement de son fils et elle a senti le père beaucoup moins sympathique (63-Coex2). Quelques extraits ont été analysés ci-dessous afin de mettre en évidence la mécanique interactionnelle montrant les positionnements des sujets (leur rôle) et leur position de parole (leur place) dans cette entrevue.

Dès le début de l'entretien, le père prend l'ascendant en imposant les thèmes de l'échange. Il opère cette incursion dans l'interaction en sollicitant l'accord de son interlocutrice : « *si je puis me permettre* » (13) et en adoptant un ton et un vocabulaire soutenus : « *certes* » (15), « *sursaut d'orgueil* » (17), « *en quelque sorte* » (29), « *madame* », « *de la sorte* » (69). Il prend une position haute en procédant à une évaluation du travail du collègue bardée de FFA : « *et quand il y a un souci, je félicite le collègue, parce que dès qu'il y a un souci le collègue nous appelle* » (51), « *je vous félicite pour cette démarche aussi je vous encourage* » (143). Ces FFA visent à flatter la CPE. C'est aussi grâce à de nombreux auto-FFA qu'il va, d'une part, se valoriser lui-même, « *je suis animateur périscolaire* » (13), « *moi je me lève tôt je travaille très dur* » (45) et d'autre part, vanter son éducation, c'est-à-dire son territoire : « *je fais tout pour donner une bonne éducation à mes enfants* » (13), « *on se dit tout entre parents et enfants* » (23), « *je parle avec mes enfants à chaque fois* » (37), « *je l'ai puni hein, pas de télé, rien, il le sait et il a peur de la sanction* » (37), « *il sait son grand frère[...] Abdel [...] jamais, ni absence ni retard* » (41, 43), « *quand il y a un souci tout de suite on en parle* » (47), « *y a tout le temps du dialogue, j'ai jamais raté une réunion, Madame L [la Principale] elle me connaît très très bien* » (51), « *j'ai tout fait parce que il y a des handicapés, j'ai voulu que mes enfants s'entraînent de l'avis des autres j'ai envie qu'ils connaissent la valeur* » (51), « *mon rôle c'est... le rôle des parents en quelque sorte de faire tout pour ça* » (67), « *vous savez madame là où j'habite aux D, ils ne sortent jamais !* » (69), « *On fait tout* » (89). Pour mettre en avant ses compétences, il va décrire les difficultés auxquelles il est confronté en prenant manifestement une position basse : « *j'ai des problèmes de santé* », « *malgré mes problèmes, je suis hyper diabétique, j'ai de la tension* » (45), « *c'est difficile par rapport à la position financière, par rapport au boulot par rapport aux problèmes de santé, sa maman elle est fatiguée, [...] c'est pas facile pour nous en tant que parents de gérer tout ça à la maison* » (67). Mais c'est une manière de montrer sa valeur (auto-FFA) : « *je gagne ma vie* » (47). Au niveau de la relation dans l'interaction, il se positionne au même niveau que la CPE. En évoquant le cadre éducatif qu'il impose à ses enfants, sa connaissance du système scolaire, des personnels du collège, en prenant en exemple son fils aîné qui n'a eu aucun problème de scolarité, il vise, d'une part, à défendre sa « face » et son territoire impactés par cet incident, et d'autre part à défendre son enfant et éviter une sanction. La CPE lui reconnaît à différentes reprises cette place de « bon »

parent par différents actes de langage évaluatifs flatteurs pour son éducation et sa personne (FFA) : « *y a pas de soucis* » (42), « *vous avez des fils qui se comportent très bien* » (44), « *vous vous levez le matin* » (46), « *vous avez un garçon qui est bien éduqué* » (62), « *vous balisez pourtant tout pour bien faire comme il faut* » (92). Géraldine va « flatter » directement Billel, comme elle le fait dans tous ses entretiens : « *je le connais Billel je sais qu'il ne va pas commencer ça* » (60), « *tout seul il n'aurait pas fait ça. [...] depuis septembre je ne le connaissais pas Billel il n'y a jamais eu de souci* » (62), « *je le sens vraiment comme une exception* » (94). Par ces FFA, elle protège la face et le territoire du parent et « répond » aux attentes de valorisation du père. Nous voyons aussi, dans les échanges 33 et 34, qu'elle reconnaît le père comme éducateur et professionnel : « *on fait un peu le même métier* » (34) par un FFA. Elle valide ses bonnes pratiques du parent : « *très bien* (50), « *ben c'est très bien* » (70), « *punition à la maison c'est très bien* » (98).

Tout en niant défendre son enfant : « *je ne suis pas là pour le défendre* » (15), « *c'est pas une raison* » (17, 19, 57), le père va justifier le comportement de Billel. En effet, il va proposer différents arguments pour contester la position du collègue et atténuer la responsabilité de son enfant dans cet incident. La première série d'arguments concerne les émotions de Billel, qui est encore jeune pour les maîtriser : « *il s'est senti [...] un petit peu vexé* » (15, 19), « *il a eu un sursaut d'orgueil* » (17), « *un enfant n'est pas encore assez mature pour ça* » (19), « *la réaction a été spontanée* » (23) ; elles expliqueraient son geste. Le père fait un parallèle avec les adultes maîtrisant eux-mêmes difficilement leurs émotions et prodigue une sorte de leçon à la CPE (FTA) : « *Vous savez les adultes réagissent généralement [...] de la même sorte* » (19). Le deuxième argument qu'il emploie met en exergue le lieu de l'incident : « *comme c'était en dehors de l'école* » (19), « *c'était en dehors* », « *c'est pas parce que c'était en dehors* » (57). La CPE doit y répondre à plusieurs reprises : « *ça s'est quand même passé ici* », « *ça s'est quand même passé au collège* » (22), « *mais ça s'est pas passé en dehors ça s'est passé ici quand même* » (58). Elle use de deux FTA : « *c'est bizarre qu'il vous dise ça* », « *parce qu'il a écrit [...] il était tout à fait lucide* » (58) et argumente en s'appuyant sur l'écrit de l'élève pour apporter une preuve des faits. Le père semble sensible à l'argument des excuses écrites de son fils : « *il s'est excusé ?* » (59). La question du lieu de l'incident sera réabordée plus loin dans l'entretien où un épisode sera consacré au périmètre d'intervention des équipes du collège et à celui des animateurs périscolaires (110-133) : la CPE informe le père que les abords du collège sont aussi sous la responsabilité du collège. La dernière famille de justifications employée par le père, concerne la responsabilité de la victime : « *je sais pas qui est la victime finalement est-ce que c'est Arthur ou Billel parce que Arthur a provoqué en quelque sorte* » (29) et des autres élèves dans l'incident en

usant de FTA : « *j'entends parler de sa petite bande* » (25), « *ça a été alimenté un petit peu par rapport aux autres* » (61).

Tout en reconnaissant certains arguments du père, la CPE va mobiliser dans l'entretien à différentes reprises (22, 24, 26, 28, 30, 60) le récit des faits pour appuyer son propos, en donnant des détails sur les moments, les lieux, les échanges d'insultes ou de coups ; ces actes assertifs ont pour but de donner au parent les détails de l'incident et d'appuyer la version du collègue. Ils n'ont pas ici vocation à favoriser l'acceptation d'une quelconque sanction donnée par le collègue (comme l'a indiqué Géraldine postérieurement, à ce stade, aucune sanction n'avait encore été décidée). Cette question est éludée à la fin de l'entretien, nous le voyons avec l'emploi du minimiseur « petit » : « *je vous enverrai un petit courrier pour vous expliquer un petit peu ce que c'est* » (140) au profit du climat de l'entretien qui reste très convivial (satisfaction relationnelle), « *je suis ravie de vous avoir rencontré* » (140). Le père (« *ça prouve qu'on est en contact pour nos enfants* » (145)) et la CPE (« *l'éducation c'est vraiment important et la nôtre et la vôtre et on a vraiment besoin de travailler ensemble pour avoir un poids sur les enfants* » (146)) se félicitent de leur démarche coéducative. L'entretien se termine de manière très consensuelle.

Le but de cet entretien était pour Géraldine d'informer le père des actes commis par son fils et initialement de le préparer à ce qu'il soit sanctionné pour le geste violent qu'il a eu envers un camarade. Par la position qu'il adopte, le père prend l'ascendant dans cet entretien qui se transforme en une conversation dans laquelle il vise la défense de son enfant et la valorisation de son éducation, suffisamment cadrante pour éviter toute sanction à son garçon de la part du collègue. L'interaction est résolue car des informations ont bien été échangées à propos de l'incident, mais elle n'est pas exempte de malentendus. Dans le fonctionnement des collèges, particulièrement en réseau d'éducation prioritaire (REP), il est d'usage qu'aucun acte de violence ne reste impuni. La sanction est décidée par les chef·fe·s d'établissement que ne rencontrent pas toujours directement les parents. Les CPE sont parfois dans une position ambiguë d'intermédiaire où ils doivent à la fois recadrer le comportement de l'élève en annonçant une mesure disciplinaire prise par le principal du collège (sur leur conseil ou non), tout en maintenant une relation satisfaisante avec le parent. Malgré les principes de proportionnalité ou d'individualisation de la sanction prévus par les textes (circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014) qui pourraient laisser une marge de manœuvre aux professionnels, les CPE doivent rendre compte auprès de différents protagonistes (direction, parents de la victime, parfois enseignants ...) qu'il y a eu un traitement de l'incident (une sanction) traduisant ainsi leur implication dans le maintien de l'ordre scolaire.

L'entretien G9T (voir annexe p. 553) dure environ 3 minutes et contient 36 interventions. Il est catégorisé IR. Géraldine contacte la mère de Yalim, élève de sixième, parce qu'il s'est bagarré. Elle lui annonce une sanction (une exclusion-inclusion)¹⁵⁷. Lors d'un dispositif de coexplicitation collectif, Géraldine évoque cet entretien qu'elle a trouvé difficile du fait du silence de la mère ; elle indique aussi qu'elle lui téléphone souvent pour l'informer des problèmes de comportement de son fils. La CPE et la mère se sont aussi rencontrées précédemment lors d'une commission éducative.

292 J'ai donné des éléments d'explication parce que la maman ne parlait pas ; tu vois j'ai dû essayer de la questionner. T'as vu que la maman parle très peu. Quand je l'ai appelée, elle était toujours en formation et c'est une maman que j'appelais presque tous les jours, et pour dire : ça ne va pas, c'est compliqué, il y avait déjà eu des sanctions avant ou des punitions d'abord et je savais très bien en l'appelant, qu'elle était pas toute seule qu'elle allait pas beaucoup parler, il y avait tout un contexte et je la sentais surtout à deux doigts de craquer (silence). (Coex1)

La mère s'exprime peu dans cet entretien (13 % pour la mère contre 87 % de volume de parole pour la CPE) ; elle est étrangère ou d'origine étrangère (turque) et semble avoir des difficultés de maîtrise de la langue française. La CPE prend des précautions au début de l'entretien pour se présenter et interroger la mère sur sa disponibilité, elle use de formules de politesse pour atténuer l'intrusion que représente son appel : « *bonjour madame je suis Madame B, je suis la CPE du collègue D, j'espère que je ne vous dérange pas ?* » (4), « *ça va aller ?* » (6). La mère marque une pause avant de donner son accord pour que l'entretien débute : « *(silence) non non ça va aller* » (5), ce qui peut indiquer une hésitation à s'engager dans l'échange peut-être due à l'interruption d'une activité ou la crainte d'informations qu'elle va recevoir. Nous repérons aussi les précautions de la CPE du fait des formes de métacommunication qu'elle emploie : « *je vous appelle* » (6), « *j'ai pas eu le temps de vous téléphoner avant ce matin* », « *je voulais vous dire* » (8), « *je préférais vous le dire avant* » (30). La CPE annonce la sanction à venir, tout en la présentant comme une contrainte déterminée par le fonctionnement collectif du collège : « *il va falloir qu'on prenne une sanction* » (10), « *il va falloir que l'on sanctionne* » (12), ce qui traduit son malaise à faire cette annonce. Afin de faire passer cette nouvelle difficile, la CPE accorde des circonstances atténuantes à Yalim : « *Yalim est très énervé là depuis hier alors en même temps, il nous a raconté qu'il avait eu des soucis familiaux c'est ça ?* » (8), « *on le sent vraiment à fleur*

¹⁵⁷ Cette mesure vise à exclure l'élève de sa classe, mais il est accueilli au collège pendant la durée de la mesure.

de peau... donc Yalim est pas très bien » (10), mais elle adopte une position particulièrement haute qui relève d'une forme d'intrusion dans la sphère familiale

La mère tente de justifier la bagarre en interrompant la CPE : « /je sais que [inaudible] ...camarade qui a insulté je sais pas » (11). Géraldine est alors obligée de reconnaître qu'il y a d'autres raisons explicatives pour l'altercation : « alors oui c'est ça » (12) et de donner des détails des incidents : « c'est parti en tous cas des deux enfants qui ont commencé à s'insulter [...] ils se sont mis une claque et puis après ils ont échangé des [...] coups de poings » (12).

Dans le but de « faire passer » l'annonce de la sanction, Géraldine signifie à la mère qu'il y a eu un traitement équitable des élèves : « L'autre élève hein est sanctionné aussi hein rassurez-vous » (12). Étant donné le contexte familial difficile pour la mère de Yalim, Géraldine a recours à une minimisation de la sanction et de son impact sur la vie de l'organisation familiale : « rassurez-vous, nous la sanction on la prend en charge [...] on s'occupe de tout, il sera bien un jour au collège sauf qu'il [...] n'ira pas avec sa classe, il sera mis en... en inclusion en fait dans d'autres cours [...] donc pour vous ça va pas changer énormément de choses, il sera bien là sauf qu'il ne sera pas avec les autres élèves de la classe » (14), « rassurez-vous on la prend en charge » (28).

Alors que la CPE s'apprête à clore l'entretien en se mettant à disposition : « d'accord ? Et puis vous n'hésitez pas à me rappeler si ça va pas » (20), la mère apporte cependant des éléments d'explication du comportement de son enfant : une difficulté à gérer son énervement : « il n'arrive pas à contrôler ses nerfs, ...énervé, quand il énerve et n'arrive pas à contrôler » (21). La CPE reconnaît alors le diagnostic de la mère : « oui c'est ça, exactement » (22) et procède à une évaluation de son comportement qu'elle associe à un problème de gestion des émotions lié à son âge : « il a l'âge aussi effectivement où on est un peu submergé par ses émotions » (22), « à son âge c'est sûr que c'est un événement grave que ça le travaille » (24). Lorsqu'elle suggère un lien avec le décès d'un oncle : « il m'a dit qu'il avait un de ces oncles apparemment qui était décédé ? » (22), la mère évoque aussi le décès de son propre père : « y'a pas beaucoup de temps que j'ai perdu mon papa aussi » (25). La CPE manifeste son empathie avec la mère : « ça fait beaucoup de choses quoi. C'est vrai qu'en ce moment vous passez des moments difficiles » (26). Et elle réitère la justification du comportement de Yalim au regard de la situation familiale : « ça peut aussi se comprendre hein que Yalim le vit pas bien et qu'il a besoin voilà de s'extérioriser » (26). Sur la fin de l'entretien, la mère réagit par différents phatiques et reste majoritairement en retrait. La CPE clôt l'entretien avec une injonction : « vous vous occupez bien de votre famille nous on le gère ici » (32), qui marque la résolution de l'interaction avec une forme d'ingérence dans la sphère familiale et qui traduit la position haute de la CPE dans cet entretien.

Dans cet entretien où Géraldine appelle la mère pour l'informer d'une mesure disciplinaire concernant son fils ; il s'agit notamment de donner la version du collègue avant que l'enfant ne rentre à la maison : « *je préférerais vous le dire avant* » (30). Sa gêne à annoncer une sanction est accentuée par sa connaissance d'une situation familiale fragilisée par deux récents décès. Elle indique qu'il y a eu un traitement équitable et minimise l'impact de la sanction sur la sphère familiale (12) en expliquant le principe de l'exclusion-inclusion pour la faire accepter. Elle maintient une position haute où elle évalue l'attitude de l'élève (22, 24, 26), mais aussi la situation familiale (26), et prodigue des marques d'empathie (26).

Bilan : Dans ces quatre entretiens, nous retrouvons les tensions inhérentes à cette activité où la CPE doit combiner une position d'autorité tout en protégeant sa relation avec le parent. Géraldine concilie ces deux orientations en valorisant les élèves, en employant différents FFA ou en leur trouvant des circonstances atténuantes, et en évaluant positivement l'attitude parentale. Elle emploie régulièrement le « je » pour montrer son engagement personnel dans l'évaluation de l'attitude des élèves et dans la résolution des incidents. Elle minimise les faits (G3P) et fait accepter la sanction ou la position du collègue en ayant recours au récit des faits (G7P, G9T) et parfois en s'appuyant sur un document écrit par l'élève (G7P). Comme elle l'avait évoqué en entretien collectif (356, Coex1 et cf. [7.1.2.2](#)), l'analyse confirme qu'il semble malaisé pour Géraldine de combiner un rôle disciplinaire et celui de personne-ressource pour les parents.

8.2.1.3 *L'entretien de Sabine avec un parent (S4T)*

Les extraits ci-dessous sont issus d'un entretien téléphonique (S4T- voir annexe p. 756) qui a duré 18 minutes et qui comprend 181 interventions. Il inclut des dimensions informatives, de recadrage et de suivi (IRS). Sabine rappelle la mère de Benoit qui avait cherché à la joindre. La mère est au courant du fait que son enfant a été embêté parce qu'il est roux et elle souhaite en discuter avec la CPE ; Benoit qui semble harcelé a, en fait, tenu des propos racistes envers ses camarades. Le volume de parole est équilibré (50 % du volume de parole pour chacune des protagonistes) ; il s'explique par l'écoute de la CPE et par la position haute que souhaite adopter la mère.

Afin d'aborder les faits, Sabine interroge la mère sur la version que son fils lui a rapportée : « *qu'est-ce qu'il vous a raconté exactement* » (11).

Au fil de l'entretien, elle laisse d'abord la mère s'exprimer et présenter le ressenti de son enfant. Cette dernière adopte une position revendicative ; elle l'énonce avec un FTA : « *il commence vraiment à en avoir marre* » (24). Sabine va dans son sens : « *ça c'est bien normal* » (25) avec des actes de langage assertifs pour reconnaître les sentiments de l'élève.

Le climat de l'entretien est tendu quand la mère profère des menaces (FTA) – le déplacement conjoint de la mère et du père de l'enfant dans l'établissement – avant même qu'elle n'ait eu connaissance des propos tenus par son fils : « *faudrait pas pas que là par contre moi parce que moi je me déplace, avec mon mari* » (42).

Sabine s'appuie sur le récit des faits pour communiquer sa version de l'incident : « *Alors moi je vais vous expliquer comment j'ai... été au courant de cette situation* » (39). Elle procède ainsi à une forme de mise en intrigue de l'événement. La CPE aborde les propos racistes tenus par Benoit en plusieurs étapes en se basant d'abord sur ce qu'il lui a rapporté. Elle adopte le mode du récit : « *alors [...] je l'ai amené* », « *il m'a dit* », « *je lui ai demandé* », « *il m'a dit que il avait dit* » (49). C'est une façon pour elle d'amener progressivement l'objet du litige : « *il avait dit en fait que [...] que les gens, qui n'étaient pas nés en France, ne... avaient qu'à retourner dans leur pays* » (49). Le silence de la mère (50) et ses propos marquent sa surprise : « *il a dit ça carrément* » (50), indiquant par là-même qu'elle reçoit les propos de son fils comme un FTA.

Ce moment représente une bascule dans l'entretien car la mère modifie la position qu'elle adoptait précédemment (elle quitte la position haute qu'elle avait prise pour se plaindre) ; si elle défendait auparavant son fils, victime de moqueries, elle reconnaît qu'il est fautif et manifeste à la CPE qu'elle reconnaît la légitimité de son discours. Sabine déroule la chaîne événementielle de sa gestion de l'incident et rapporte le discours qu'elle a tenu à l'élève et notamment ses injonctions : « *qu'on pouvait penser ce qu'on voulait* » (53) « *mais qu'on n'avait pas le droit de dire tout ce qu'on pensait* » (55). Pour procéder au recadrage, Sabine combine une évaluation morale et le rappel du cadre légal (FTA) : « *ces valeurs pouvaient ne pas être partagées par d'autres* » (55), « *ça pouvait choquer* », « *les propos racistes étaient interdits par la loi* », « *c'est quand même tout à fait déplacé* » (57). La mère acquiesce : « *oui tout à fait* » (54), « *bien sûr* » (56).

La mère défend par la suite sa face et son territoire (son enfant), d'une part en s'appuyant sur ses propres opinions politiques : « *on est plutôt à gauche moi je suis syndiquée CGT* » (60), « *il est pas élevé dans cette ambiance-là* » (60). Et d'autre part en émettant un doute (FTA) sur les propos qu'il a tenus : « *Je suis un petit peu étonnée de ce qu'il a dit* » (60) en le dédouanant, « *m'enfin il l'a p'têt' entendu* » (60).

Toujours à la manière d'un récit : « *elles ont confirmé* », « *Benoit a dit* » « *ce que m'a confirmé Benoit* » (67), la CPE va s'appuyer sur les propos rapportés par des élèves du collège, confirmés par l'élève. La mère réagit par une menace (FTA) adressée cette fois-ci à son fils : « *il va avoir une explication avec moi* » (68). La CPE confirme que la réaction de la mère va dans le sens souhaité : « *voilà* » (69). Elle modalise légèrement la violence de l'annonce du discours tenu par l'élève avec le « un petit peu » : « *ça va un petit peu loin si vous voulez* » (69), mais c'est un FTA signifiant la gravité de la situation.

Dans le temps de l'entretien, Sabine aborde donc progressivement les propos problématiques de l'élève et pose un diagnostic prudent : « *je pense* », « *un petit peu* » (72) sur la situation de l'élève, « *bon voilà je pense qu'il est un petit peu euh... Il est un petit peu perdu là Benoit alors est-ce-que* » (72). La mère propose des pistes d'explication en invoquant l'état de son fils : « *il est fatigué* » (78) et la situation familiale instable : « *on a connu une année un petit peu délicate parce qu'on a construit bon ça s'est mal passé, on vient de déménager* » (78).

La mère défend son éducation et ses opinions : « *on l'élève pas comme ça* » (82) en employant des répétitions : « *du tout* » « *pas comme ça* » (82), « *pas du tout* », « *certainement pas* » (84). La CPE recadre la mère (FTA) par des actes de langage évaluatifs, « *ça j'ai pas à en juger* », « *c'est quelque chose qui me regarde pas* » (85), et avec une injonction : « *il n'a pas à faire entrer ça lui au collège* » (85) ayant pour but de recentrer l'entretien sur la situation de Benoit. La mère se rallie vivement au discours de la CPE : nous le voyons par les marques d'accord qu'elle emploie qui sont renforcées par des adverbes : « *complètement* », « *entièrement* » (86).

Lorsque Sabine annonce la punition en 87 et 89, elle prend la précaution d'indiquer qu'elle a sollicité l'avis du chef d'établissement et de son adjointe : « *j'avais discuté avec Monsieur C. et Madame F. pour prendre leur avis* », « *qu'il fallait que je voie avec eux* » (87). C'est un procédé visant à légitimer la mesure en indiquant qu'elle est le fruit d'une réflexion collective. La mère l'accueille sans difficulté (88, 89) et manifeste son accord avec la réponse du collègue aux propos tenus par son fils.

Dans la suite de l'entretien, la mère apporte d'autres éléments concernant son fils pour justifier son attitude : « *je le défends quand même un petit peu* » (96) et restaurer ainsi sa face et son territoire, lourdement mis à mal par cet incident. Elle souhaite sans doute aussi faire mieux connaître la personnalité de son fils pour qu'il soit pris en charge le mieux possible au collège. Elle indique que les propos de son fils sont les conséquences de ce qu'il a subi : « *ça fait un moment que ça dure toute l'année on l'a traité de rouquin* », « *ça peut être une forme de racisme aussi* » (94) et qu'il a été touché par le harcèlement dont il a fait l'objet, « *c'est un enfant qui est très*

sensible » (98). La CPE entend le discours de la mère tout en manifestant son expertise éducative : « *c'est surtout une forme de harcèlement surtout plutôt que de racisme* » (95) et lui reconnaît sa place de parent à même de poser un diagnostic sur son enfant, « *nan mais vous le connaissez mieux que nous* » (97), « *ça j'ai remarqué* » (98).

La mère mobilise aussi un autre argument : son fils est un enfant unique « *y'a pas de petit frère y'a pas de petite sœur* », « *enfant unique* » (106) et il vit dans un monde d'adultes. Elle sous-entend que les propos qu'il a tenus seraient dus à une influence des médias : « *c'est vrai qu'il écoute les actualités* » (106). Les arguments qu'elle avance pour défendre son fils pourraient être vécus comme une atteinte au travail de la CPE (qui n'aurait pas pris en compte tous les paramètres de la situation), c'est pourquoi elle réaffirme son adhésion avec la gestion de l'incident : « *je suis tout à fait d'accord pour la sanction* » (106). Sabine, à son tour, défend la mesure prise : « *l'idée c'est de le faire réfléchir* » (107). Dans un jeu de don et de contre-don (Mauss, 1924), la mère valide la réponse apportée et souligne les effets positifs de l'incident : « *bien sûr mais complètement [...] ça l'a fait réfléchir déjà* » (108), c'est un FFA envers la CPE.

Par la suite, dans l'entretien, nous assistons à un repositionnement de la mère. Elle mobilise un autre argument pour défendre son fils : « *il vous l'a dit bon il a été franc en plus* » (126), « *il a été honnête, il a reconnu les choses* » (138) et elle reprend une forme d'ascendant en formulant une demande explicite d'intervention : « *faudrait p'têt' un petit peu reprendre* » (120), « *dire aux filles-là qu'il le pensait pas et puis qu'il s'excuse et puis avoir p'têt' une discussion entre eux aussi* » (122). La CPE acquiesce « *oui* » (123) tout en indiquant que cela relève de son territoire d'action : « *moi là je vais voir au niveau du collège comment on va gérer ça* » (123) ; c'est une façon de se repositionner face aux demandes de la mère en lui signifiant que c'est de son ressort.

En mobilisant l'humour, la CPE rebondit sur le thème de la franchise de Benoit avec un FTA : « *y m'a pas tout dit* » (127). S'en suit une petite joute verbale où la mère valorise sa position de mère vis-à-vis de son enfant : « *il dit plus de choses à la maman* » (128), c'est une manière de positionner sa relation au-dessus de celle que peut nouer la CPE avec les élèves. En réaction, la CPE réitère un FTA visant Benoit et sa relation avec sa mère : « *en même temps il vous a pas tout dit non plus* » (129). Cette attaque est atténuée par les rires des participantes et la mère se range aux raisons de la CPE en usant elle aussi d'un FTA dédié à son fils : « *c'est un petit malin* » (130). Le ton de la plaisanterie partagée rapproche les interlocutrices (satisfaction relationnelle à la fin de l'entretien).

La mère recentre ensuite le débat sur sa préoccupation concernant la sécurité de son fils, avec différentes injonctions : « *faudrait pas que non plus il soit embêté derrière... les grands* » (130),

« qu'elles arrêtent un petit peu quoi, à un moment donné, ça va bien quoi » (132). La CPE rassure « on va faire en sorte de d'apaiser les choses-là et de le faire réfléchir lui et de, d'apaiser » (131) en usant d'un « on » rappelant que les équipes du collège sont impliquées pour assurer la sécurité des élèves, et accepte la position et les demandes de la mère « oui c'est ça tout à fait » (133).

Alors que la mère était en position haute au début de l'entretien de par le volume de parole occupé (90 % dans l'épisode 1) et la maîtrise des thèmes de l'entretien, la CPE rééquilibre sa position à partir de l'intervention 39 en amenant des informations que ne possédait pas la mère de Benoit et en rappelant les torts de l'élève par différents FTA. La relation est satisfaite et la situation se résout : la mère manifeste en effet de nombreuses marques d'accord (52, 54, 56, 58, 62, 64, 66, 70, 86, 88, 90, 108) quand Sabine rappelle la loi et annonce la punition (2 heures de retenue avec un travail de réflexion sur le racisme). La satisfaction relationnelle et la résolution de l'entretien sont aussi obtenues grâce au positionnement symétrique de Sabine qui accepte les demandes de la mère, manifestant ainsi qu'elle entend son inquiétude vis-à-vis de ce que pourrait subir Benoit.

La structuration de l'entretien, notamment lors du revirement de la mère, est présentée dans le tableau 17 ci-dessous.

N° d'intervention et contenu général de l'épisode	Contenus (Résolution) Relations (Satisfaction relationnelle)	
	CPE	Mère
Début à 38 Mère pose le problème	Position basse Écoute et acquiesce (13 à 33) Empathie envers ce que peut subir l'élève (25) – Rires (29)	Position haute (ouvre le thème et gros volume de parole) Justifie l'attitude de son fils : il subit des moqueries parce qu'il est roux, il a répété des propos maladroits entendus (12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 30, 32, 34) FTA : il en a marre (24) Menace (FTA) : Faudrait pas que (36)
39 à 50 Récit des faits : propos racistes	Position haute : s'appuie sur les dires de Benoit et des autres élèves Récit des faits : la CPE a vu un attroupement autour de Benoit (41) Récit des faits (39 à 49) : l'élève a tenu des propos racistes (49) FTA	Va venir avec son mari (42) Menace (FTA) Sidération de la mère (50)

<p>51 à 86 Co-Évaluation de la situation</p>	<p>Position haute Récit de son action (51 à 67) Rappel de la loi (55, 57) Évaluation des actes de l'élève</p> <p>Position haute Diagnostic : il est un peu perdu (72)</p> <p>Position haute Injonction : l'élève n'a pas à faire part d'opinions au sein du collège (85)</p>	<p>Défend son image : on est de gauche (60) Il va avoir une explication (68) FTA envers son enfant</p> <p>Défend son enfant : jamais eu de problème auparavant dans son autre école (76), il est fatigué et la famille a vécu une année difficile (78, 80, 82) Préservation de sa face : il n'est pas élevé comme ça (82, 84)</p> <p>Position basse Exprime son accord avec la CPE (86)</p>
<p>87 à 90 Annonce de la punition</p>	<p>Position haute Annonce de la punition : heures de retenue avec un travail de réflexion sur le racisme (87) La punition est une décision collective</p>	<p>Position basse Exprime à nouveau son accord sur la punition (88, 90)</p>
<p>91 à 125 Benoit n'est pas complètement responsable car il est harcelé</p>	<p>Position haute Manifeste son expertise éducative : conteste le mot de racisme et parle de harcèlement (95) Position basse : Empathie envers l'élève, « vous le connaissez mieux que nous » (97) FFA</p> <p>Position basse Entend les arguments : Benoit n'a pas évoqué ce qu'il subit (103) Position haute Évaluation : il n'a pas choisi la bonne méthode pour se défendre (103)</p> <p>Engagement à agir : elle va reprendre ça avec lui (111, 113)</p> <p>Empathie (115, 117)</p> <p>Position basse : Indique qu'elle le fera (121) FTA : cela relève de son territoire (123) Position haute : Rappelle l'objectif d'apaisement (125)</p>	<p>Position haute Défense de son enfant : depuis longtemps, il est traité de rouquin, forme de racisme (94), il est sensible (98), c'est un enfant unique (100) Préservation de sa face (défense de son enfant)</p> <p>Autre argument : Benoit vit dans un monde d'adultes, les médias ont pu l'influencer (104, 106) Rappelle son accord pour la sanction (106) FFA : l'action de la CPE l'a déjà fait réfléchir (108) Indique que Benoit doit venir voir un adulte s'il est embêté</p> <p>Récit des moqueries subies dans la famille</p> <p>Position haute Demande de reprendre la situation avec les élèves (120, 122)</p>

Tableau 17 : Structuration épisodes S4T

Nous avons mis en évidence dans ce tableau la configuration de l'activité interactionnelle dans 5 épisodes afin de pouvoir repérer comment se déroule les évolutions des positionnements des sujets et leur rapport de place dans cette situation.

Bilan : Dans cet entretien, la CPE « laisse la main » d'abord à la mère, en la questionnant sur la version que lui a communiquée son enfant ; cela lui permet d'évaluer les écarts avec sa propre version. Elle amène ensuite progressivement les reproches qui sont faits à l'élève en rapportant ses propos et en faisant le récit de son action. Elle procède à un recadrage en rappelant la loi et par différents FTA, elle souligne la nature problématique des propos qu'il a tenus. La punition est présentée comme le fruit d'une réflexion collective : la sienne et celle de l'équipe de direction en mettant en avant sa dimension éducative, à savoir qu'elle a vocation à faire réfléchir l'élève. Malgré les injonctions de la mère qui sont proches de demandes de service et qui la placent, de fait, en position haute, la CPE conserve une position d'écoute et d'empathie, elle emploie l'humour pour repositionner leur relation, ce qui semble instaurer un climat symétrique et permettre la résolution de l'entretien ainsi qu'une satisfaction relationnelle.

8.2.1.4 Synthèse : l'activité langagière des CPE face à des parents qui défendent leur enfant

L'analyse des extraits d'entretiens où les parents défendent leur enfant chez trois CPE apporte différents éléments dans la compréhension de leur activité en interaction avec les parents.

Dans les extraits analysés, nous avons pu observer qu'Emmanuelle conteste frontalement la version du parent. Par les différents actes de langage qu'elle mobilise, elle attribue les rôles aux différents protagonistes de l'intrigue : elle se positionne comme une professionnelle du collège travaillant dans un collectif, sûre de son fait. L'élève est capable de mentir et le parent est le responsable de l'enfant, ce qu'elle rappelle avec l'emploi du déictique « vous » ou de l'appellatif « votre enfant ». Dans l'entretien E16T, elle infléchit légèrement sa position en faisant des concessions à la mère et minimise la punition pour la faire accepter. C'est aussi une façon d'aider le parent à relativiser la situation.

Dans ses entretiens, nous avons vu que Géraldine use d'actes de langages (AL) flatteurs pour les élèves, et porte un jugement positif sur l'éducation du parent (FFA). Elle manifeste son engagement dans l'échange par l'usage régulier du « je », et use de *softeners* pour protéger

la face du parent mais aussi pour faire accepter la sanction. Elle minimise aussi les actes commis par l'élève (G3P) ou lui trouve des circonstances atténuantes (G9T). En vue de faire évoluer le comportement de l'élève, elle use d'injonctions. Pour que le parent accepte sa version de l'incident, elle s'appuie sur le récit des faits, le témoignage de la victime (G3P) ou sur l'écrit de l'élève (G7P) auteur de violence.

Dans son entretien (S4T), Sabine questionne la mère sur les propos rapportés par l'enfant au parent. Elle est, dans un premier temps, à l'écoute de sa version et reconnaît la valeur de l'avis de la mère par des actes de langage assertifs. Elle a recours au récit des faits et de son action pour parvenir à communiquer sur les propos de l'élève et éviter la contestation du parent. Elle use aussi de FTA dans l'évaluation de la situation. Nous notons aussi que Sabine ne répond pas aux menaces de la mère et qu'elle manifeste une position d'écoute de ses demandes, mobilise l'humour pour conserver une position symétrique dans les échanges. Des travaux néo-zélandais (Holmes 2000, Holmes et Marra, 2002, cités par Filliettaz & Lambert, 2019, p. 21) ont d'ailleurs mis en évidence l'importance du recours à l'humour dans la construction de relations interpersonnelles en contexte professionnel.

Les CPE ont tous recours à des FTA visant l'élève pour affirmer son implication dans les incidents. Il s'agit de signifier au parent les problèmes qu'il a posés aux autres ou les implications de son comportement sur sa scolarité. Cette évaluation de l'attitude de l'élève s'inscrit dans une phase de diagnostic que nous retrouvons déjà dans l'activité enseignante étudiée en primaire en Suisse (Conus, 2017; Scalabrini & Ogay, 2014). Faire un diagnostic à partir de l'exposé des faits est une manière pour les CPE d'apporter la preuve de ce qu'ils avancent et représente un procédé récurrent dans ces interactions où les parents défendent leur enfant. À la parole subjective et individuelle de l'élève (ou du parent), ils opposent la parole argumentée, objectivée de l'institution. Faire accepter la version du collègue n'est pas toujours aisé à atteindre dans la mesure où les parents ont confiance en la parole de leur enfant mais aussi parce qu'ils n'ont pas assisté aux incidents. Un autre enjeu de ces entretiens est de faire partager l'information d'un comportement problématique tout en préservant la face du parent. La satisfaction relationnelle va impliquer de protéger la face et le territoire du parent impactés par les incidents commis par leur enfant. En effet, les informations apportées par les CPE sont parfois douloureuses (coups portés, harcèlement, propos racistes) et la résolution n'est pas évidente quand un parent défend son enfant.

Nous voyons que les CPE composent entre résolution de l'interaction et satisfaction relationnelle. En effet, au niveau relationnel, leur rôle institutionnel de CPE les place en position haute, ils représentent le collègue, annoncent une mesure prise par le/la chef·fe d'établissement

ou au nom du collectif ; ils manifestent cependant des marques d'empathie avec les parents. Au niveau de la résolution, ils écoutent les arguments du parent, mais en même temps précisent les faits et évaluent la situation de l'élève par différents actes assertifs où ils revendiquent une expertise éducative, parfois en rappelant la responsabilité de l'élève (FTA), parfois en rappelant ses qualités (FFA). Des formes d'euphémisation avaient été repérées dans les entretiens enseignant-parents (Chartier et al., 2014), mobilisées pour protéger la relation avec le parent, voire pour éviter de dégrader la relation entre le parent et l'enfant. Dans nos analyses, les procédés de minimisation des faits commis et/ou de la sanction (repérés chez Emmanuelle et Géraldine) visent à la fois la résolution de l'interaction (faire accepter la mesure disciplinaire) et la satisfaction relationnelle (protéger la face du parent et le climat de l'échange).

Comme nous l'avions évoqué dans le chapitre 2 (cf. 2.3.1), les parents se positionnent parfois en résistance face à la position de l'institution (Monceau, 2009b). Les parents sont initialement en position basse face aux agents scolaires, représentants de l'institution, dont la version, celle du collègue sera celle qui sera reconnue comme officielle. S'ils s'engagent dans l'interaction et coopèrent majoritairement avec les CPE, en défendant leur enfant et une version différente de celle du collègue, ils viennent cependant « chahuter » plus ou moins vivement les rapports de place induits par le contexte de l'interaction. Dans cette négociation des positions lors des entretiens avec les parents, les CPE adoptent différents rôles. Ils endossent le rôle de garant du cadre, où ils rappellent la règle ou la loi (dans tous les entretiens), mais aussi parfois celui de garant de la morale où ils disent ce qu'il est bien de faire ou non, notamment avec différentes injonctions à changer d'attitude (positionnement visible dans les entretiens de Géraldine). L'évaluation morale des attitudes des élèves avait été mise en évidence dans l'activité des enseignants (Howard et Lipinoga, 2010, cités par Scalabrini & Ogay, 2014 p. 28). Les CPE adoptent aussi le rôle de médiateur-pacificateur, lorsqu'il faut faire accepter une information douloureuse (E17T, G3P, G6P, G7P, G9T, S4T) ou une mesure disciplinaire (E16T, G9T). À la marge, un autre rôle émerge et qui s'inscrit dans une forme de relation de service, où les CPE se retrouvent destinataires de demandes des parents : celle de traiter équitablement les élèves incriminés (G6P, S4T), d'apaiser les conflits ou de protéger leur enfant (S4T). Comme l'a fait Conus (2017) pour des enseignantes en relation avec des parents, nous reviendrons sur les différents rôles des CPE, adoptés en situation d'entretien après l'analyse d'entretiens où les parents manifestent leurs sentiments de colère et/ou s'opposent à la position du collègue.

8.2.2 Des parents, parfois virulents, qui contestent la décision du collègue et/ou refusent les propositions du collègue

Les CPE peuvent se retrouver particulièrement en difficulté lorsque les parents contestent les décisions du collègue, refusent les propositions qui leur sont faites ou encore lorsqu'ils sont virulents dans leur propos. Nous allons analyser ci-dessous certains épisodes d'entretiens réalisés par les CPE expérimentés où les désaccords sont manifestes et/ou le parent manifeste de l'agressivité. Dans certains entretiens (E5T, E9T, G10P, J4P, N2T, N6T), nous mettrons en évidence les revirements manifestes (du/de la CPE ou du parent), les moments où la situation bascule, grâce à des tableaux éclairant la structuration de l'entretien.

8.2.2.1 Les entretiens d'Emmanuelle avec des parents (E5T, E8T, E9T)

Nous avons repéré des épisodes d'opposition, ou une position agressive, chez des parents dans trois entretiens d'Emmanuelle (E5T, E8T, E9T). Dans le premier (E5T), la mère défend au départ son enfant, adopte une position que l'on peut qualifier d'agressive et s'oppose à une orientation en Segpa. Dans le second (E8T), à l'annonce d'une sanction, le père est virulent envers son fils et semble résigné face aux propos de la CPE. Dans le troisième (E9T), les parents contestent la nature de la sanction.

E5T

L'échange téléphonique (E5T) (voir annexe p. 456) comprend 153 interventions et dure 18 minutes. Il fait partie de la catégorie IRS car il comprend à la fois des dimensions informatives, de recadrage et de suivi. La CPE occupe 59 % du volume de parole et la mère 41 %. Emmanuelle est à l'initiative de cet échange dont un des buts est d'informer la mère qu'elle va recevoir par courrier une sanction (un avertissement) pour son fils Martin, un élève de sixième qui cumule les remarques sur son comportement. Elle souhaite aussi rencontrer la mère avec l'assistante sociale pour évoquer la situation scolaire de Martin et une orientation en classe de Segpa (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) destinée aux élèves en difficultés scolaires. Deux extraits où la mère défend manifestement son enfant sont situés en début d'entretien.

Dans le premier extrait ci-dessous, la question de la mère peut être caractérisée de FTA (8) car elle est introduite par « mais » marquant ainsi une objection : « *mais il se comporte*

comment ? qu'est-ce qu'il fait ». Cette intervention fait suite à des FTA de la CPE (3, 7) évoquant le comportement inapproprié de Martin. L'intervention de la CPE : « *vous signez normalement son carnet [...] vous avez dû voir hein qu'il perturbe les cours* » (9) et notamment l'emploi du déictique « vous » est un FTA en retour qui vise le territoire de la mère et la renvoie à sa responsabilité dans le suivi de son enfant. La CPE réitère les FTA visant Martin : « *il perturbe dans les cours* », « *il se montre régulièrement agressif avec les autres* » (11). La CPE est à l'initiative de l'échange, elle détient une information qui concerne l'élève, elle représente le collègue qui a le pouvoir de sanctionner l'élève et elle porte une évaluation sur le comportement de Martin. Elle occupe donc une position haute dès le début de l'entretien. Le « *bon* » (13) au début de l'intervention a valeur de clôturant. C'est une façon d'indiquer qu'elle souhaite couper court aux questions de la mère, il est suivi d'un autre FTA : « *on en avait déjà parlé* » (13) qui signifie à la mère le peu d'effet des échanges antérieurs qu'elle a eus avec elle.

Nous identifions un premier incident¹⁵⁸ dans l'interaction lorsque la mère coupe la parole de la CPE : (14) « */Toute façon l'année prochaine, il change d'école* » : c'est une façon pour elle de s'opposer au discours de la CPE et de résister à la pression des différentes attaques et de « botter en touche ». La mère prend la position haute dans l'échange en introduisant le thème d'un « changement d'école », ce qui est une manière de désavouer l'établissement dans lequel se trouve son fils.

Dans le second extrait de l'entretien E5T, la mère conteste (1^{er} FTA) d'abord le diagnostic de la CPE porté sur son enfant : « *je le vois pas trop agressif* » (18) et poursuit par une attaque (2^{ème} FTA) virulente « *c'est toujours lui qui prend ... et les autres y font rien ?* » (18) en sous-entendant que la CPE se focalise sur son enfant. Cette dernière réplique en questionnant la mère sur les informations qui lui permettent de faire cette supposition : « *est-ce que vous savez ce que les autres prennent madame, vous êtes au courant de ce qui se passe pour les autres élèves dans ce collège ?* » (19). Elle signale par ce FTA son ignorance du fonctionnement du collège. Comme dans l'extrait précédent, l'usage du « vous » peut être considéré comme une manière de renvoyer à la mère sa responsabilité éducative. L'usage du déictique identitaire distancié (19) « *madame* » vise le renforcement de son positionnement vertical.

Dans cet autre épisode (ci-dessous), les interlocutrices débattent de ce qui provoque le comportement perturbateur de Martin. La mère coupe de nouveau la parole et poursuit l'argumentaire défendu précédemment, à savoir qu'elle connaît la manière de réagir de son fils

¹⁵⁸ Quand un interlocuteur coupe la parole, c'est une violation du système des tours de parole : « *L'interruption et l'intrusion, qui généralement constituent des formes de coups de force et sont donc à considérer comme des taxèmes de position haute* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 87)

en indiquant qu'il ne s'énerve pas sans raison : « *Martin je le vois s'énerver quand il y a quelque chose qui ne va pas* » (24). Pour elle son attitude est la conséquence de faits extérieurs. Emmanuelle va déplacer le débat en usant d'actes évaluatifs qui ont ici valeur de FTA : « *il est en grosse difficulté* », « *il perturbe les cours parce qu'il arrive pas à suivre* » (25) pour élargir au terrain scolaire la situation de Martin (territoire différent de celui de la maison) suggérant que ce sont ses difficultés qui sont à l'origine de son comportement problématique. Le climat de l'échange devient alors moins agressif car les deux interlocutrices se penchent sur la situation scolaire de l'élève. Ce nouveau thème introduit une médiation entre les interlocutrices. Elles partagent cette préoccupation même si elles ne se rejoignent pas sur les causes des difficultés scolaires de l'élève. La mère, par d'autres FTA visant son enfant, oppose une analyse différente de la situation de son fils : « *il met pas du sien non plus* », « *il apprend pas* » (26). Selon elle, la situation en classe pourrait s'expliquer par un choix personnel de l'élève dû à son désintérêt scolaire. Le problème ne serait donc pas interne à l'enfant ; elle poursuit dans la même intervention « *il aime pas l'école* » (26). Si la CPE concède à la mère que la motivation est importante, « *il a pas spécialement envie non plus... ça on est bien d'accord* » (27), elle invoque les effets psychologiques sur l'élève : « *c'est difficile pour lui* » (25) réitérés en (27) afin de faire partager son point de vue sur la situation. Le recours d'Emmanuelle à cet argument : « *c'est difficile pour lui* » (27) peut avoir pour visée de provoquer chez la mère de l'empathie à l'égard de son fils.

CPE et mère échangent ensuite sur l'étude du soir qu'Emmanuelle avait proposée à l'élève pour l'aider dans son travail scolaire. La mère rappelle son accord pour cette proposition (32), mais la CPE soutient que ce n'est pas une solution adaptée car Martin l'a, lui, refusée (33) et que cette aide est destinée aux élèves volontaires (35).

Dans l'épisode suivant, la CPE change de registre et s'adresse à la mère en pointant sa responsabilité par une injonction « *ses difficultés, il faut que vous les preniez en compte* » (37). Cela déclenche une opposition nette de la mère. Elle aborde alors spontanément l'orientation proposée en Segpa qu'elle refuse : « *il va pas en Segpa* » (38). Ce refus marque un nouvel incident dans l'entretien. En (39), l'expression « *peut-être qu'on aurait pu en discuter* » semble être un procédé de *face work* pour atténuer l'atteinte au territoire de la mère. Alors que la question de l'orientation n'a pas été évoquée en amont dans l'entretien, la mère montre une résistance farouche : « *non mais je ne changerai pas d'avis moi, c'est pas la peine* » (40) aux propositions du collègue qui ne sont pas nouvelles pour elle. Cet entretien s'inscrit dans une longue relation de la mère avec l'établissement.

Dans la continuité de ce climat tendu, un autre incident est repéré. Il concerne l'Assistante de Service Social (ASS). Lorsque la mère accepte l'idée d'un rendez-vous : « *on peut se voir quand même* » (48), la CPE propose directement une date (le mardi suivant) pour permettre la présence de l'ASS ; elle minimise la portée du rendez-vous pour le faire accepter par la mère « *se voir un petit peu et discuter un peu avec elle* » (49). La mère s'oppose vivement en questionnant l'intérêt de sa présence. Nous le constatons avec les FTA qui suggèrent son inutilité « *mais pourquoi faire, j'ai pas besoin d'elle moi, j'ai pas besoin de lui parler* » (50). Elle poursuit « *elle sert à quoi l'assistante sociale* » (52). La CPE fait aussitôt marche arrière « *si vous ne souhaitez pas qu'elle soit là... elle sera pas là* » (51), puis justifie sa présence en évoquant le changement d'établissement (53). Enfin, elle veut rassurer la mère sur l'intrusion possible dans la sphère familiale : « *voilà on ne fait pas d'inquisition là dans votre vie* » (57) et elle minimise la demande de rendez-vous : « *c'est tout* » (55). Lorsque la mère mobilise un FTA un peu adouci visant l'ASS : « *je suis pas très "assistante sociale"* » (56), Emmanuelle justifie la demande en invoquant l'intérêt de l'élève : « *Martin c'est notre élève et on est soucieux de sa réussite* » (57). Le refus net de la mère de rencontrer l'ASS traduit une posture de résistance ayant pour but de protéger la sphère familiale de toute ingérence institutionnelle.

Un des modes de résistance de la mère face aux demandes du collègue est d'évoquer le départ de l'établissement « *moi j'ai pris rendez-vous avec l'école de St P* » (58), « *elle doit me contacter la directrice* » (60). Cela fait écho à la solution d'*exit* privilégiée par les parents mise en évidence par Hirschman (cité par Lorcerie & Cavallo, 2002, p. 17) ; en effet, lorsque les parents sont en désaccord avec les personnels scolaires, ils préfèrent changer leur enfant d'établissement.

Si au début de l'entretien, la mère défend son enfant lorsque la CPE évoque une sanction pour son comportement, elle mobilise d'autres arguments pour s'opposer aux propositions de la CPE. La mère use à plusieurs reprises de FTA visant Martin (46, 62, 72, 74, 124, 129, 137) couplés à des auto-FTA réguliers. Elle procède en effet en mettant en parallèle l'attitude de Martin (qui est dur, lui ment, refuse de travailler) et son soi-disant manque de compétences. Elle porte un jugement (auto-FTA) sur ses propres difficultés avec Martin : elle est seule (62, 72, 137), elle indique ses faibles capacités pour aider scolairement son enfant : « *moi ses devoirs je ne peux pas l'aider* » (76), « *moi j'étais nulle en anglais c'est pas moi qui vais pouvoir lui apprendre* » (78) et son manque d'autorité : « *pas trop d'autorité, j'suis trop cool avec eux* » (96), « *j'ai jamais puni mes enfants* » (96, 98).

Elle combine cette posture basse où elle se dévalorise, avec des FFA visant à mettre en valeur par opposition, ce qu'elle pense être une bonne résolution du problème, à savoir que son

fils Martin aille vivre chez sa tante : « *pour son bien-être* » (78), « *sa tante comme c'est sa marraine* » (82), « *c'est pour son bien-être, pour qu'il apprenne à l'école* » (86), « *c'est pour lui hein, c'est pas pour moi* » (88), « *pour moi ça marchera mieux, je sais que ça marchera mieux* » (94), « *c'est sa tante, elle est gentille, j'ai entièrement confiance en elle* » (100). On peut aussi envisager le changement de domicile comme une stratégie pour justifier le changement d'établissement et résister à la proposition d'une entrée de l'élève dans la Segpa du collège. Bien qu'elle soit en désaccord avec les propositions du collège, la mère manifeste une vive préoccupation pour son enfant et ses difficultés scolaires.

Pour maintenir une relation satisfaisante, la CPE va protéger la « face » de la mère en recherchant une proximité avec elle comme en témoigne l'usage du déictique « on » à valeur de « nous », en évoquant son propre rôle de mère « *ça fait longtemps qu'on a été à l'école, ça y est nous on est passé à autre chose* » (77) et en se rangeant à ses arguments. Plus loin, elle manifestera son renoncement et la reconnaissance de la position de responsable légale de la mère : « *c'est vous qui voyez de toute façon* », « *c'est vous qui prendrez la décision* » (105). La CPE passe dans l'entretien d'un positionnement de recadrage où elle rappelle à la mère ses responsabilités à un positionnement d'écoute pour finir par intégrer les propositions de la mère (et renoncer à ses objectifs initiaux). En effet, les buts de la CPE dans cet entretien vont évoluer face à la résistance de la mère. Si au départ, l'entretien devait permettre d'annoncer une sanction et d'organiser un rendez-vous au collège pour évoquer la Segpa, Emmanuelle va finalement viser une amélioration du comportement de l'élève sur la fin de l'année : « *il faut qu'il finisse son année correctement* » (109). Si Emmanuelle conserve une position haute dans l'entretien, elle renonce à une position hiérarchique au profit d'une relation plus complémentaire (elle est à l'écoute du parent) et opère un rapprochement pour maintenir les liens avec la mère de Martin. Aborder la situation de Martin ensemble va aussi faire médiation entre les deux interlocutrices et éviter la poursuite des agressions (FTA) repérées en début d'entretien.

Alors que la sanction n'avait, jusqu'alors, pas été détaillée, la CPE la précise en mobilisant d'une part, différents FTA visant Martin pour rappeler ses problèmes de comportement au collège, « *c'est un petit peu chaud* », « *au niveau de son comportement et de son attitude en classe, on a vraiment été très patients* » (105) et d'autre part, en énumérant les différentes réactions de l'équipe pédagogique du collège : « *on a essayé [...] de discuter avec lui, on a, avait mis une fiche de suivi en classe, on a essayé de faire des choses [...] ça marche pas* » (105). C'est une façon de faire accepter la sanction qu'elle annonce (une journée d'exclusion avec sursis), mais dont la gravité est atténuée par le sursis : « *mais avec sursis, ça veut dire que pour l'instant, il est pas exclu* » (105). La CPE use d'une menace pour le recadrage de l'élève : « *si il*

recommence et qu'il a encore quatre remarques là dans son carnet concernant le comportement et ben on lèvera le sursis » (105).

Dans la suite de l'entretien, la mère va proposer une autre explication au comportement de Martin, « *p'têt' qu'il est comme ça parce qu'il sait qu'il revient pas chez vous* » (114), qu'accueille la CPE : « *c'est ça [...] c'est aussi ça [...] il se dit j'ai plus rien à perdre* » (115). Alors qu'elle avait déjà opéré un rapprochement avec la mère (axe horizontal de la relation interpersonnelle). Emmanuelle propose alors à la mère une alliance : elle lui propose de mentir, dans l'objectif de réguler le comportement de Martin, « *il faut lui dire... un petit peu lui mentir en lui disant que euh ... St P ne le prendra pas s'il y a trop de sanctions* » (117), « *sa tante elle est d'accord mais que le collègue ils le prendront pas même si c'est pas vrai [...] moi je vais lui dire tout à l'heure mais j'ai besoin que vous aussi vous teniez le même discours à la maison* » (119). Si la mère accepte la transaction, elle est cependant sceptique sur l'efficacité de la mesure : « *oui je vais le dire mais j'ai peur qu'il soit content. Parce que comme ça il ira pas là-bas* » (120). La CPE se résigne : « *ah oui d'accord. Ah oui, ça va jouer dans* » (121) sans dramatiser comme l'atteste les rires (121) qui marquent une détente entre les interlocutrices. La CPE poursuit alors le maintien du lien avec la mère en lui manifestant son empathie : « *ça va pas être facile* » (123).

Sur l'axe vertical, nous voyons que la mère occupe une position haute par l'imposition des thèmes de l'échange. En effet, peu avant la clôture de l'entretien, elle revient sur la situation scolaire de Martin, « *Martin n'apprend pas, il peut pas réussir, il n'apprend rien du tout* » (124) et se confie sur les mensonges de son fils : « *j'y dis "tu as fait tes devoirs, il me dit oui" [...] il me dit "j'avais une heure [...] de permanence, il y avait un professeur qui n'était pas là" [...] C'était faux, j'ai été me renseigner* » (124,126), mais aussi sur sa situation familiale, « *chez moi il fait son caïd, il veut commander, voyez y a pas le papa* » (137). Les thèmes abordés, plus intimes, traduisent bien le rapprochement qui s'est opéré entre les deux interlocutrices (axe horizontal de la relation interpersonnelle). La CPE maintient sa position dans l'échange en adoptant un positionnement de spécialiste en éducation avec différents actes évaluatifs : « *oui il est dans la fuite hein, le boulot il en veut pas [...] je pense qu'il est encore jeune et qu'il arrive pas à se projeter [...] Voyez c'est difficile de se projeter, de quand on sera adulte [...] ça c'est difficile pour eux* » (130), « *il se prend pour l'homme de la maison* » (138). Elle reprend la main en (140) en synthétisant ce qui a été abordé.

En termes de résolution de l'entretien, la mère fait accepter sa propre solution (le changement de collège et le fait d'aller vivre chez la tante) et la CPE renonce à son but initial (obtenir un rendez-vous pour aborder la Segpa), qui devient caduque avec le départ probable de l'élève. En matière de revirement, elle recentre ses objectifs sur la délivrance de l'information du comportement de Martin, « *ça chauffe un petit peu* » (140), de la sanction : « *je*

préfère vous appeler avant que vous receviez le courrier » (140) au profit d'une hypothétique amélioration du comportement en fin d'année, « je vais bien lui expliquer les enjeux quand même pour la fin d'année » (140).

La CPE manifeste pour finir sa disponibilité auprès de la mère pour le suivi de l'élève, « *si jamais il y a besoin... de nouveau [...] si ça va pas, à ce moment-là, je vous recontacterai » (146) et menace d'un recadrage à venir mais qui reste hypothétique : « on essaiera de se voir... avec Martin » (146). Cette menace est atténuée par le recours au modalisateur « petit » : « *pour faire une petite réunion, un petit rendez-vous un peu solennel [...] pour resserrer les boulons » (148). Emmanuelle privilégie le maintien d'une satisfaction relationnelle avec le parent en allant dans le sens de la mère « *s'il doit aller à St P et que ça se passe mieux et ben je serai ravie pour lui » (140). Les réponses de la mère (147,149) indiquent que l'entretien se termine dans un climat apaisé et consensuel.***

Entre résolution et satisfaction, la structuration de l'entretien est présentée ci-dessous :

N° d'intervention et contenu de l'épisode	Contenus de l'échange (Résolution) Relation (satisfaction relationnelle)	
	CPE	Mère
1 à 25 Annonce d'une sanction	<p>Position haute</p> <p>Annonce d'une sanction à venir pour le comportement (1 à 7)</p> <p>Renvoie la mère aux informations qu'elle a dû avoir via le carnet (9) FTA : « vous » signez normalement son carnet (9)</p> <p>Responsabilisation</p> <p>Demande de rendez-vous (15)</p> <p>Position haute</p> <p>Questionne la mère sur ce qui se passe pour les autres élèves dans le collège. (19, 20). Contre-attaque de la CPE qui garde sa position institutionnelle et la distance : usage du déictique « madame » et du « vous » (19, 23)</p>	<p>Position haute</p> <p>Questionne : qu'est-ce qu'il fait ? (8, 10) FTA : met en doute les propos de la CPE (8)</p> <p>Indique que son fils va changer d'établissement (14)</p> <p>Défend son fils et attaque la CPE : et les autres ? (18) FTA : sous-entend qu'on se focalise sur son fils au détriment des autres élèves</p> <p>Justifie le comportement de son fils : il ne s'énerve pas sans raison (22, 24)</p>
25 à 47 La situation scolaire de Martin	<p>Position haute</p> <p>Diagnostic : le comportement de Martin s'explique par ses difficultés (25).</p> <p>Évoque une proposition antérieure de venir en étude mais inefficace devant le manque de volonté de Martin (35) FTA</p> <p>Position haute</p> <p>Injonction : Il faut prendre en compte les difficultés de Martin (37)</p>	<p>La mère rappelle son accord pour l'étude (30, 32)</p> <p>Position haute</p> <p>Conteste et rappelle son opposition à la proposition de l'institution : « il va pas en Segpa ». Elle voulait le redoublement (38)</p> <p>Indique que son fils va aller vivre chez sa tante (44) Auto FTA : son fils ne l'écoute pas trop parce qu'elle est seule , sous-entend qu'elle n'a pas assez d'autorité sur lui (46)</p>

<p>48 à 57 L'assistante sociale</p>	<p>Propose un rendez-vous le mardi suivant en présence de l'ASS (49)</p> <p>Position basse</p> <p>Renonce à l'ASS (51) et justifie sa présence du fait du changement d'établissement (53). Rappelle que c'est la mère qui décide (51) Rassure : on ne fait pas d'inquisition, on est soucieux (57)</p>	<p>Accepte la rencontre (48)</p> <p>Position haute</p> <p>S'oppose à la présence de l'ASS FTA (50, 52, 56)</p>
<p>58 à fin</p> <p>Revirement de la CPE qui renonce à son premier objectif</p>	<p>Position basse</p> <p>Écoute et va dans le sens de la mère (sur le travail scolaire / sur les besoins d'autorité des enfants)</p> <p>Utilise un « on » qui a valeur de nous (77). Connivence (77)</p> <p>Confirme la décision parentale pour l'orientation de l'enfant (105)</p> <p>Position haute</p> <p>Rappelle la sanction d'exclusion avec sursis et les risques qu'il encourt s'il récidive (105) « nous » et « on » -collège (105)</p> <p>Position haute</p> <p>Récit des faits (109). Évoque de potentielles mauvaises appréciations sur le bulletin scolaire (111, 113) FTA</p> <p>Position haute</p> <p>Injonctions (109, 117, 119) Proposition d'un pacte (117, 119), elle demande à la mère de tenir le même discours à la maison (119)</p> <p>Empathie : la CPE partage avec la mère le constat que ça va être difficile (123)</p> <p>Position basse : Écoute la mère (phatiques) et prolonge ses propos par des éléments de diagnostic (position + haute) : manifeste une expertise sur le comportement des adolescents (130)</p> <p>Évaluation : Prolonge les FTA de la mère : « se prend pour l'homme de la maison » (138)</p> <p>Position basse</p> <p>Se « réjouit » de la solution de la mère, rappelle le but de l'appel et va expliquer à l'élève les enjeux de fin d'année et contact futur si les problèmes recommencent (140)</p>	<p>Position haute (maîtrise du thème)</p> <p>Se confie sur ses difficultés avec Martin FTA à l'adresse de son fils (61) Auto-FTA (76, 78, 96, 98)</p> <p>Valorise sa solution : pour son bien (86, 100)</p> <p>Accord - Comprend la situation et la sanction (106, 108)</p> <p>Accepte ce pacte tout en émettant des doutes sur son efficacité (120)</p> <p>Position haute</p> <p>Se confie, aborde de nouveau le refus de Martin de travailler, en évoquant ses mensonges (126)</p> <p>Justifie son choix d'envoyer Martin vivre chez sa tante (133)</p> <p>FTA à l'adresse de son fils : « il fait son caïd » (137)</p> <p>Acquiesce aux propos de la CPE (149)</p>

Tableau 18 : Structuration des épisodes de l'entretien EST

La CPE privilégie la proximité (rapprochement sur l'axe horizontal de la relation interpersonnelle) et préserve sa relation avec la mère en l'écoutant et en manifestant des marques d'empathie (position basse). La mère reste en position haute tout au long des échanges.

La tentative d'alliance de la CPE avec la mère (dire ensemble à Martin que son départ du collège est conditionné par des remarques positives sur son attitude) remporte un succès mitigé (Martin serait content de ne pas quitter le collège, d'après la mère). Durant cet épisode, Emmanuelle ne quitte cependant pas son rôle institutionnel d'experte en éducation (position haute) : elle rappelle la sanction posée par le collège (105) ; elle prolonge aussi le diagnostic de la mère (130) et rappelle le comportement attendu pour la fin de l'année scolaire (140).

E8T

L'entretien E8T (voir annexe p. 469) dure 3 minutes 28 et comprend 21 interventions. C'est un IR qui comprend donc des dimensions d'information et de recadrage. La CPE occupe un volume de parole de 74 % contre 26 % pour le père. Emmanuelle téléphone ici au parent pour annoncer une exclusion d'une journée, elle alerte les parents : « *il a lâché l'affaire* » (5) « *il est en train de lâcher le truc* » (9) sur le désengagement qu'elle perçoit chez cet élève de troisième en fin d'année scolaire : il ne respecte plus les règles de fonctionnement du collège et son comportement est inadapté dans l'établissement et en classe, et de surcroît, il ne se présente pas à son heure de colle.

La CPE pose le diagnostic suivant : l'obtention d'une solution d'orientation en apprentissage expliquerait que, malgré le contrat passé lors d'une commission éducative, Mohammed se comporte mal : « *peut-être que c'est aussi parce qu'il sait qu'il part en apprentissage* » (5).

L'annonce des multiples manquements et la sanction d'exclusion, va provoquer l'expression du dépit du père ainsi que des manifestations d'impuissance envers son fils : « *je sais pas quoi dire, je sais pas quoi dire* » (6), « *on a fait tout ce qu'on peut faire* » (8). La CPE émet une injonction destinée à l'élève via le père. C'est donc un FTA qui lui est adressé : « *il faudra qu'il prenne ses responsabilités un jour ou l'autre* » (9). Elle mobilise aussi, par compensation, des FFA destinés au père et aux personnels du collège : « *vous avez fait, on a mis en place tout ce qu'il fallait, vous aussi de votre côté* » (9). Emmanuelle essaie de relativiser les faits, « *c'est pas gravissime* » (9) et d'amener des éléments positifs sur l'élève, « *n'empêche que il a fait des efforts quand même après la commission éducative, ça été mieux* » (9) en évoquant les efforts qu'il a été capable de fournir. Les marques de politesse, les excuses : « *Suis désolée de vous faire*

démarrer votre journée comme ça Monsieur M. » (13) et l'emploi à plusieurs reprises de l'appellatif « Monsieur » assorti de son nom, sont des moyens supplémentaires visant à protéger la face du père. Face à la dramatisation du père qui évoque des difficultés récurrentes avec son fils par de violents FTA : « *on n'a que du mal avec Mohamed, c'est pas une journée, c'est la vie* » (14), Emmanuelle tente de lui faire entrevoir la possibilité d'une évolution à l'avenir : « *mais nan nan nan, Monsieur M., c'est pas fini, donc dites pas des choses comme ça, y a forcément un moment où il va...* » (15). Cette intervention indique la proximité des interlocuteurs (axe horizontal de la relation interpersonnelle) car la CPE évalue la situation et prodigue un conseil personnel suite au discours qu'il tient. Le père poursuit son discours très négatif concernant son fils avec des FTA très virulents : « *il a gâché notre vie* » (18), « *c'est pas à cause de vous mais à cause de lui* » (20), « *qu'il veut pas suivre le bon chemin* » (22), « *il a pas gâché une journée mais il a gâché tout* » (24), il manifeste un grand désarroi et protège sa face en rejetant la faute sur son enfant. Le père appelle à terminer l'entretien : « *allez merci* » (26). La CPE prend acte de cette position et clôt l'entretien par une formule votive marquant son empathie : « *bon courage Monsieur M. au revoir* » (27) ; cela marque la fin de l'interaction.

Comme nous le voyons l'interaction est impactée par le fait qu'elle s'inscrit dans une histoire longue du parent avec le collègue. Ce n'est pas la première fois que le père reçoit ce type d'appel et ce n'est pas la dernière fois (nous avons analysé précédemment un entretien d'Emmanuelle avec la mère de l'élève, E17T, qui se déroule après celui-ci). Emmanuelle fait, elle aussi, référence à leur passif dans le suivi de Mohamed et à sa connaissance de la famille : « *je sais bien Monsieur M. que vous aviez d'autres ambitions pour lui* » (19).

Dans l'établissement, c'est elle qui renseigne les avis d'exclusion, c'est-à-dire le courrier en recommandé qui sera envoyé par le secrétariat aux parents. Emmanuelle appelle systématiquement les parents pour les prévenir de l'arrivée du courrier afin d'atténuer la violence que ces courriers peuvent représenter. Elle l'évoque dans un dispositif de co-explicitation :

31 E : [...] on sait que les parents quand on parle d'exclusion, on rend l'enfant à ses parents, c'est toujours très violent ça donc d'abord on se doit d'appeler au téléphone avant que les parents reçoivent le courrier, en tous cas voilà moi c'est comme ça que je procède, voilà il y a courrier recommandé qui va arriver, c'est toujours assez violent [...] (Coex 1)

Dans cet entretien, la CPE informe le parent du comportement de l'élève ainsi que des mesures prises par le collègue. Alors que son appel a aussi vocation à recadrer le comportement de l'élève, face au désarroi du père, la CPE adopte une position basse : elle s'excuse (13),

privilégie l'empathie (19) et le soutien parental (15) en essayant de dédramatiser l'incident (9) et d'ouvrir la possibilité d'un avenir moins perturbé (15). Cela n'a cependant pas l'effet escompté, car le père reste sur une position de résignation, voire de démission de son rôle de parent. C'est le seul cas de figure de notre corpus où nous constatons, au niveau du discours, un désengagement parental. L'annonce d'une nouvelle sanction entraîne une dépréciation de l'adolescent (et par extension de sa famille) et provoque une forme de renoncement du père. Dans ce contexte (fin de scolarité au collège), les adultes semblent au bout d'un processus où il n'y a plus de leviers disponibles pour faire évoluer le comportement de l'élève.

E9T

L'entretien E9T (voir annexe p. 471) dure 2 minutes, c'est un entretien à dimension informative et de recadrage (IR). La CPE occupe 74 % du volume de parole contre 26 % pour les parents qui souhaitent s'entretenir avec la CPE à propos de la sanction de leur enfant, élève de quatrième, qui va être exclu une journée pour un vol de vélo qui s'est déroulé dans l'enceinte du collège. L'entretien se déroule au mois de juin, période où les élèves de collège ont moins de cours du fait de la mise en place de l'examen du Diplôme National du Brevet (DNB) pour les élèves de troisième.

La mère ne conteste pas l'idée même de la sanction. Elle avance en revanche différents arguments pour en contester la nature : l'exclusion temporaire. Selon elle, ce n'est pas pédagogique (6), les heures de retenue auraient été préférables (10), l'emploi du temps des élèves est déjà allégé (12, 14) et il va rester seul à la maison durant cette exclusion (14). Elle évoque son avis et celui de son mari pour donner du poids à son propos : « nous », « notre sentiment » (10), « on s'est dit » (14). Les FTA que la mère mobilise : « ils ont pas mal de jours qui sautent » (12), « avec les examens, et on s'est dit en plus une autre journée » (14) sont une manière de remettre en cause le fonctionnement du collège en cette fin d'année scolaire. La CPE recourt à différents procédés pour réagir à cette contestation de la sanction. Elle rappelle la loi et le règlement du collège : « c'est un manquement au règlement », « c'est puni par la loi », « c'est la loi du collège aussi qui sanctionne ça » (7), « parce que des heures de colle, c'est pour des petites choses » (19). Elle rappelle ainsi qu'il existe une échelle dans les manquements et dans les réponses prévues dans le règlement intérieur du collège. Emmanuelle use aussi de FTA et oppose au « on » de la mère un « on » du collège : « il a volé un vélo dans l'enceinte du collège à un ses camarades », « c'est des fautes qui sont graves, des manquements qui sont suffisamment graves pour que la sanction le soit aussi » (7), « on l'exclut du groupe parce que par son comportement il s'est

exclu lui aussi du groupe », « *c'est suffisamment grave* » (19) pour dramatiser l'incident et défendre la décision prise. La mère semble se rallier modérément à ces arguments : « *ouais* » (8).

Pour faire accepter cette sanction, la CPE en minimise cependant l'impact sur la scolarité de l'élève « *c'est dans son dossier pour une année scolaire* », « *ça va pas le poursuivre toute sa vie* » (9). Elle répond aussi aux arguments des parents en proposant de donner du travail à l'élève pendant la journée d'exclusion : « *on peut lui donner du travail* » (15) tout en s'engageant personnellement. Nous le voyons avec le glissement vers la première personne du singulier : « *je peux lui donner du travail* » (15), « *je prévois de lui préparer une pochette avec du boulot que je lui remettrai dès le mardi* », « *je lui prépare ça pour le mardi* » (21). Outre le fait de répondre pragmatiquement à la préoccupation du parent d'occuper son enfant pendant une journée, elle « compense » symboliquement « l'affront » de la sanction en le réparant avec son propre engagement de fournir du travail à l'élève. En établissement, les CPE ne sont qu'indirectement centrés sur les questions pédagogiques et sur le travail scolaire de l'élève. La CPE élargit ici son domaine d'intervention pour gérer la sanction dans sa globalité, y compris dans les activités qui seront proposées à l'élève pendant son absence du collège. Il est probable que la professionnelle cherche à compenser les paradoxes de l'exclusion temporaire qui ôte aux élèves la possibilité de suivre les cours et donc empêche la continuité de leurs apprentissages ; c'est une façon de répondre à l'argument de la mère sur le fait que cette sanction n'est pas pédagogique. La mère réagit positivement à cette proposition en la prolongeant avec des actes de langage injonctifs : « *donnez-lui du travail* » (16).

Ainsi, alors que la mère conteste, non pas la sanction, mais la nature de celle-ci, l'interaction se résout lorsque la CPE répond à la préoccupation de la mère concernant le fait que son enfant perde une journée de cours avec une exclusion temporaire, en s'engageant personnellement à lui fournir « *une pochette pleine de boulot* » (17) ; c'est une forme de compensation pour faire accepter cette mesure. La relation est satisfaite, nous le voyons notamment avec « les sourires » des interlocutrices (18, 19) et par les manifestations d'accord de la mère : elle comprend qu'il y a une graduation dans les sanctions (20) et se satisfait de la proposition faite par la CPE (22).

La structuration de l'entretien est présentée dans le tableau ci-dessous.

N° d'intervention et contenu de l'épisode	Contenus de l'échange (Résolution) Relations (Satisfaction relationnelle)	
	CPE	Mère
1 à 6 Annonce de la sanction	Position haute Annonce de la sanction : une journée d'exclusion (1)	Position haute Argumente : Ne trouve ça pédagogique (6) (FTA)
7 à 14 Débat sur le choix de la sanction	Position haute Rappel du règlement du collège et de la loi et dramatisation : c'est un vol (7) Dédramatisation : c'est dans son dossier uniquement pour un an (9)	Position haute Aurait préféré des heures de colle (10) Argumente : il y a déjà un emploi du temps allégé en fin d'année FTA et l'élève va rester seul à la maison le jour de l'exclusion (12, 14, 16)
15 à fin Reviement et accord de la mère	Position basse Indique qu'elle va lui donner du travail (15) Engagement personnel : « je peux lui donner du travail » (15) Position haute Rappel de la gravité des faits et de l'échelle des punitions et des sanctions (19) Réitère son engagement à lui préparer du travail à faire (21)	Manifeste son accord pour cette proposition de travail à faire (16) Position haute Injonction : « donnez-lui du travail » (16) Position basse Acquiesce (20) Réitère sa satisfaction (22, 24)

Tableau 19 : Structuration de l'entretien E9T

Nous avons repéré trois épisodes dans cet échange : un premier (1 à 6) qui concerne l'annonce de la sanction dont la nature est contestée par la mère de façon argumentée, un deuxième (7 à 14) dédié au débat entre CPE et mère sur le choix de la sanction et un troisième qui marque le revirement de la mère qui accepte la sanction (15 à fin). Pour parvenir à cette bascule, Emmanuelle s'appuie sur le règlement et la loi (position haute) – elle précise aussi à la mère en (19) le régime des sanctions en vigueur – et minimise l'impact de cette mesure sur la scolarité de l'élève pour la faire accepter. Elle manifeste qu'elle prend en compte la préoccupation de la mère (position basse) en s'engageant à fournir du travail à l'élève (c'est, au sens de Kerbrat-Orecchioni un auto-FTA car elle impacte son propre territoire d'action pour satisfaire la mère, ce qui est une autre manière de se placer en position basse dans l'interaction). C'est avec ce coût subjectif qu'elle remporte son adhésion.

Bilan : Ces trois entretiens confirment que la question de la sanction est un domaine sensible dans la relation entre CPE et parents. Emmanuelle en minimise la gravité afin de la

faire accepter au parent (E5T, E9T) et s'engage personnellement sur des questions liées au travail scolaire en vue de compenser la perte d'une journée de cours pour l'élève. Le coût subjectif est donc élevé pour elle (E9T). Alors qu'elle adopte une position haute lorsqu'elle procède au rappel de la loi et/ou du règlement dans les phases de recadrage afin de rallier les parents aux décisions du collège, sa position s'infléchit pour combiner l'acceptation de la décision et le maintien de la relation avec le parent. Ainsi, elle adopte une position basse, manifeste de l'empathie et s'excuse d'annoncer une sanction face à un père qui semble résigné devant l'attitude de son fils (E8T). Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (cf. [1.1.3.3](#)) et dans le chapitre 2 (cf. [2.3.2](#)), la question de l'orientation est un autre point délicat de la relation des parents avec l'École. Dans E5T, l'orientation de l'élève est un motif de désaccord entre les personnels du collège et la mère. Alors que leur diagnostic sur les difficultés de l'élève divergent et face au refus d'une mère de réfléchir à l'orientation en Segpa de son enfant, la CPE revoit ses objectifs à la baisse. Elle renonce à inclure sa collègue Assistante de Service Social (ASS) dans la gestion de cette situation et adopte une position d'écoute des solutions proposées par la mère et recherche une connivence avec elle afin de maintenir une relation et un climat satisfaisants. Emmanuelle va jusqu'à lui proposer explicitement un pacte (E5T), en vue de conforter le *team* des adultes (Perrenoud, 1987) face à l'enfant.

Emmanuelle compose entre une position haute de professionnelle, représentant le collège, et une position de proximité avec le parent (E5T, E8T). Si par l'usage de FTA visant l'élève, et de certains appellatifs, elle rappelle au parent ses responsabilités, elle prend, en fonction de la position du parent, un positionnement moins hiérarchique et choisit le maintien des relations (satisfaction relationnelle) au détriment de l'atteinte de ses buts (résolution de l'interaction). Elle a conscience que certaines décisions ne relèvent pas de sa responsabilité (orientation en Segpa, évolution de l'élève après sa sortie du collège) et privilégie les liens avec les représentants légaux des élèves. Dans l'entretien E9T, le rappel des règles et de la loi, la compensation de la sanction (par le travail scolaire fourni) et la minimisation de son impact sur la scolarité relève de concessions d'Emmanuelle en vue de parvenir à combiner résolution (acceptation de l'exclusion par le parent) et satisfaction relationnelle. Cet échange dessine un nouveau rôle, peu mis en évidence jusque-là, qui semble traduire une forme de relation de service entre CPE et parent.

8.2.2.2 *L'entretien de Géraldine avec un parent (G10P)*

L'entretien G10P (voir annexe p. 555), comprend 220 interventions et a duré un peu moins de 20 minutes. La CPE occupe 72 % du volume de parole, le père 25 % et l'élève moins de 3 %. Nous analysons ici uniquement certains extraits où se manifestent une opposition du parent. Cet entretien (IR) a vocation à informer la famille et à recadrer une élève de troisième qui a eu un comportement inapproprié. Géraldine reçoit en effet le père de Lauriane en sa présence parce qu'elle a été surprise à plusieurs reprises, avec ses camarades, dans les couloirs de l'établissement et dans des espaces interdits aux élèves ; le groupe de filles a été insolent avec des adultes qui leur demandaient de quitter les lieux. Géraldine présente ces faits dans l'intervention (76). Elle évoque aussi un autre incident où, après avoir prolongé excessivement la pause en intercourts avec ses copines, Lauriane n'a pas été acceptée en cours (80). Cette entrevue se déroule au mois de mai alors que le dernier conseil de classe n'a pas encore eu lieu. Le père est préoccupé par l'orientation de sa fille après la troisième et notamment par l'affectation en lycée. Il ne maîtrise pas ce processus comme on peut le voir : « *c'est elle qui choisit ou c'est vous qui choisissez ?* » (156). Sa fille a fait une demande d'orientation en lycée général en dehors du secteur habituel. Précisons aussi que le père est étranger ou d'origine étrangère et qu'il semble y avoir des incompréhensions tout au long de l'entretien.

Le père ne va pas réagir directement aux incidents évoqués par la CPE, il va se focaliser sur les résultats scolaires de sa fille : « *je veux savoir comment est-ce que elle se comporte par rapport à ses notes* » (122), « *en dehors de euh... de ce que vous me dites, il n'y a pas autre chose de...* » (133). Il indique plus loin vouloir en savoir plus sur la situation scolaire de sa fille car il est prévu qu'elle parte en voyage scolaire en Allemagne ; son départ semble dépendre de ses bons résultats scolaires. Le fait de ne pas prendre en compte les remarques de la CPE sur le comportement de sa fille peut être envisagé comme une atteinte au territoire de la CPE (FTA). Géraldine répond aux préoccupations du parent vis-à-vis de sa situation scolaire en s'appuyant sur le bulletin scolaire de Lauriane accessible via son ordinateur. C'est l'occasion pour la CPE de prodiguer différents actes flatteurs pour l'élève : « *c'est qui est très bien* », « *au niveau des notes, y a pas de souci, votre fille est une très bonne élève qui, je pense, travaille en plus bien à la maison comme en classe* » (130). Les FTA de la CPE sont systématiquement adoucis par l'emploi d'adverbes (« *simplement* », « *vraiment* ») et en évoquant l'influence d'autres élèves : « *J'veux simplement pas qu'ça dérape en interclasse* », « *j'veux vraiment pas que Lauriane tu sois influencée par tes copines* » (130), « *c'est dommage que tu te laisses influencer, parce que ça te ressemble pas* » (132). La minimisation de l'attitude de l'élève : « *y a rien de particulier avec Lauriane* » (134)

peut être dû au fait qu'elle ne souhaite pas que les remarques du collègue empêchent le voyage scolaire de l'élève ; Géraldine, indique sous une forme injonctive « *Faut qu'elle parte* » (167). La minimisation peut aussi être due à une gêne de la CPE d'aborder le comportement problématique d'une élève qui a de bons résultats ; en général, les élèves perturbateurs sont aussi en difficultés scolaires, ce qui légitime l'intervention, à différents titres, des personnels scolaires. Enfin, cette minimisation peut aussi être envisagée comme un procédé de *face work* pour protéger la face du parent et de l'élève. En retour, le parent prend, de prime abord, peu en considération les remarques du collègue sur le comportement de sa fille en dehors des cours.

Plus loin dans l'entretien, la CPE aborde la sanction : « *nous y avait une punition. Elle a un avertissement* » (177) en s'incluant avec le « nous » dans le collectif des équipes du collègue. Le père s'y oppose en évoquant, pour avoir plus de poids, sa propre position et celle de son épouse en utilisant aussi la première personne du pluriel : « *un avertissement, ça nous plait pas, nous on veut pas l'avertissement* » (187). Afin de minimiser le poids de la sanction et indiquer qu'il y a eu un traitement juste de l'incident, Géraldine indique que les autres élèves sont aussi sanctionnées : « *les amies ont la même chose* » (181). Toujours en utilisant un « on » collectif, elle va mobiliser des FTA : « *On met l'avertissement face au comportement il est pas correct* », « *il faut qu'on acte par une punition* » (181) pour justifier le recours à une sanction. Pour la faire accepter, nous notons qu'elle emploie le terme de « punition »¹⁵⁹ et qu'elle a recours à des actes flattant l'élève : « *Lauriane ça reste quand même une bonne élève et ça c'est important. J'ose croire qu'elle a dérapé* » (181). Géraldine adresse une injonction à l'élève : « *moi j'aimerais bien qu'tu t'engages quand même à... faire des efforts. À reconnaître un p'tit peu c'que t'as fait et à me dire voilà c'que tu peux faire maintenant* » (181) mais elle ne sera pas suivie d'effets visibles sur l'élève car le père intervient alors pour évoquer le comportement de sa fille. En effet, aborder la question de la sanction va amener le père à signaler qu'il a connaissance d'une relation problématique de sa fille avec une des camarades incriminées : « *ça fait un an que je lui ai dit que je ne veux plus voir cette fille avec elle* » (183), « *mon épouse sa maman et moi avons décidé qu'on ne voulait plus qu'elle soit avec elle, elle avait promis* » (193). Il mobilise un FTA à l'encontre de sa fille : « *à ma grande surprise elle est encore avec cette fille [...] elle s'est moquée de nous* » (193). Il ne s'adresse cependant pas directement à elle dans l'entretien ; le règlement de la situation se fera vraisemblablement en dehors de la présence des agents scolaires comme il l'indique plus loin : « *je vais discuter avec elle à la maison* » (215). Le père propose sa propre analyse de la situation.

¹⁵⁹ Pour rappel, dans le droit scolaire, l'avertissement est classé dans les sanctions. Les sanctions sont prises par le/la chef-fe d'établissement alors que les punitions destinées aux actes moins graves peuvent être prononcées par tous les adultes du collègue.

Il adresse un FFA à sa fille : « *ses notes ça va bien, ça me fait plaisir* » (199) en niant la gravité des faits : « *en dehors de ce que vous m'avez dit je ne trouve rien de si grave* » (199). Il ne manifeste, au départ, que peu d'intérêt à la question de son attitude : « *qu'elle ne respecte pas les gens ça ça ne m'intéresse pas* » (199) : c'est un FTA pour le territoire de la CPE. Elle rétorque par un FTA adouci par l'emploi du verbe « embêter » : « *c'est ça qui nous embête* » (200). Le père précise alors sa position en évaluant (FTA) le comportement de sa fille : « *ce n'est pas normal parce que je ne vois pas pourquoi est-ce qu'elle va se comporter ainsi... elle est là pour apprendre, non pour faire la fête* » (201) et en donnant son sentiment « *franchement je ne suis pas content* » (205). Il participe alors au recadrage de son enfant devant la CPE.

Géraldine mobilise des procédés de métacommunication pour faire passer son message : elle minimise d'une part l'acte commis en le dissociant de l'élève, « *ça lui ressemble pas* » (202) et d'autre part, elle euphémise la sanction, en limitant l'impact qu'elle peut avoir sur l'orientation de l'élève, « *ça ne restera dans votre dossier scolaire que jusqu'à la fin de l'année* » (206), « *fin du mois de juin c'est enlevé de son dossier scolaire, elle arrive en seconde y a rien* » (208).

Les résultats scolaires et l'orientation de l'élève à la fin de la classe de troisième sont les principales préoccupations du père et l'on peut dire que l'entretien est résolu lorsque la CPE le rassure sur le faible impact de la sanction sur la poursuite du parcours scolaire de sa fille. Leur relation est satisfaisante en fin d'entretien, car le père manifeste finalement son désaccord avec l'attitude de son enfant (revirement), mais aussi parce que la CPE a, en quelque sorte, dédouané l'élève de sa responsabilité en valorisant ses résultats scolaires et en vantant ses mérites.

Nous voyons dans le tableau ci-dessous la dynamique de cet entretien à travers la présentation de la structuration des épisodes où sont abordés le comportement de l'élève (les épisodes où est abordée la question de l'orientation n'y sont pas présents).

N° d'intervention et contenu de l'épisode	Contenus de l'échange (Résolution) Relations (Satisfaction relationnelle)		
	CPE	Père	Élève
76 à 121 Récit de l'incident	<p>Position haute</p> <p>Récit des faits sur deux incidents</p> <p>Précise l'incident avec l'élève : elle et ses copines ont manqué une heure de cours (110 à 114)</p> <p>Évaluation du comportement de l'élève : c'est pas sérieux (116) FTA atténué par « Lauriane ne nous a pas habitués à ça »</p> <p>Engagement personnel : « j'ai pas envie que tu continues comme ça » (116)</p>	<p>Demande à sa fille de ne pas discuter (93) et demande quelques précisions sur l'incident (77, 97)</p>	<p>Conteste les détails du second incident (81 à 103), FTA envers la CPE</p> <p>Acquiesce : ok (117)</p>
122 à 133 L'élève a de bons résultats	<p>Interroge l'élève : qu'est-ce que tu peux en dire ? (126)</p> <p>[Consulte le bulletin du 2^e trimestre] Évaluation : c'est une bonne élève. Injonction : j'veux pas que ça dérape en interclasse, j'veux pas que tu sois influencée (130) Minimise la responsabilité de l'élève en invoquant l'influence des copines</p>	<p>Position haute</p> <p>Questionne sur les notes de sa fille (122) Ne réagit pas sur la question du comportement : FTA envers la CPE</p> <p>Réagit à l'évocation des copines : je sais de qui vous parlez (131) Interroge : il n'y a pas autre chose (133) Ne réagit pas sur la question du comportement : FTA envers la CPE</p>	<p>Répond : rien (127)</p>
177 à 216 Annonce de la sanction et revirement du père	<p>Annonce que l'élève a un avertissement (177) Euphémisation de la sanction : « elle a une punition »</p> <p>Justifie l'avertissement : toutes les filles ont été aussi sanctionnées/ son comportement n'est pas correct mais elle mérite son voyage du fait de son</p>	<p>Conteste la sanction (178) Utilise le « nous » (= lui et sa femme)</p>	

	<p>travail (181) FTA : comportement pas correct FFA : bonne élève, c'est un dérapage</p> <p>Demande à l'élève de s'engager à changer de comportement (181)</p> <p>Position haute Évaluation : C'est ça qui nous embête (200)</p> <p>Position haute Remet la notification de l'avertissement et explique que la sanction ne reste qu'un an dans le dossier scolaire (206) Faire accepter la sanction et protection de la face : Minimise la sanction et en atténue l'impact sur son orientation</p> <p>Position haute Rappelle l'importance de travailler ensemble et sa confiance dans le fait que l'élève ne recommencera pas (216) FFA envers l'élève</p>	<p>Position haute (maitrise du thème) Refuse qu'elle soit avec sa camarade, problème ancien, sa fille s'était engagée à ne plus la fréquenter (183, 185, 187, 189, 193) FTA sur sa fille et sur sa camarade et sa famille</p> <p>Rappelle la fierté qu'elle parte en voyage scolaire et le plaisir des bonnes notes. Se désintéresse du comportement irrespectueux (199) Désintérêt pour les problèmes de comportement = FTA envers la CPE</p> <p>Évaluation du comportement : ce n'est pas normal (201), je ne suis pas content (205) FTA sur sa fille : elle est là pour apprendre et non pour faire la fête</p> <p>Position basse S'engage à en parler à sa femme et à discuter de l'incident à la maison (215)</p>	<p>Réponse inaudible</p>
--	--	---	--------------------------

Tableau 20 : Structuration des épisodes de l'entretien G10P

Nous nous intéressons ici à trois épisodes spécifiques. Le premier (76 à 121) concerne le récit de l'incident par la CPE où sa position haute est un peu chahutée par l'élève qui en conteste les détails. Cette phase de récit est importante car elle porte le but de son échange avec le père : elle doit l'informer du comportement de sa fille et de l'avertissement qui sanctionne son attitude. Le cadre de ce type d'entretien voudrait que le père prenne part au recadrage de sa fille, mais ce dernier reste focalisé sur la question des résultats scolaires qui font l'objet du deuxième épisode (122 à 133) : Géraldine se plie volontiers à l'évaluation du travail scolaire de

l'élève car c'est l'occasion de valoriser la face du père. Elle s'engage personnellement dans la phase d'évaluation (« je veux pas que »), ce qui confère aux transgressions une connotation plus morale et subjective ; par ailleurs, l'élève est en quelque sorte dédouanée de sa responsabilité car l'influence « des copines » est invoquée par la CPE pour justifier son attitude. Le troisième épisode étudié (177 à 216) concerne l'annonce de la sanction qui va déclencher un changement d'attitude du père. Il refuse l'avertissement de prime abord (position haute). Pour le faire accepter, Géraldine en minimise la portée. Elle s'inclut aussi dans un « nous » collectif et rassure sur l'équité de la mesure avec les autres élèves impliquées. Le père aborde finalement le comportement de sa fille (183 à 193) pour évoquer une relation problématique avec une camarade et l'engagement (non tenu) de sa fille à cet égard. S'il semble, de prime abord, se désintéresser de la question de son attitude (c'est un FTA à l'adresse de la CPE), il manifeste cependant sa désapprobation devant son comportement (FTA à l'adresse de la fille) et s'engage (215) à reprendre ce problème à son compte, à la maison.

Bilan : Dans l'activité de la CPE, nous percevons la tension entre la résolution de l'interaction : informer le parent pour qu'il participe à la régulation du comportement de l'élève et annoncer la sanction et maintenir une relation apaisée avec le parent (satisfaction relationnelle). Nous constatons dans cet entretien plusieurs procédés de protection de la face du parent et de l'élève. Ce positionnement de la CPE est lié au malaise qu'elle éprouve à adopter un rôle répressif que nous avons déjà évoqué précédemment.

8.2.2.3 *L'entretien de Julien avec un parent (J4P)*

L'entretien J4P (voir annexe p. 616) dure environ 15 minutes et regroupe 156 interventions. C'est un entretien qui comprend des dimensions d'information, de recadrage et de suivi (IRS). Julien occupe 62 % du volume de parole, le père 32 %, l'élève 5 %. Le CPE reçoit le père d'Imran, un élève de sixième présent dans l'entretien, suite à une bagarre qui vient juste de se dérouler avec un camarade en classe. Il aborde aussi les problèmes plus larges de comportement dans et hors du collège ainsi que les difficultés d'intégration d'Imran dans le collège et dans le quartier. Nous l'avions évoqué rapidement dans le chapitre précédent (cf. [7.2.1](#)), Julien s'appuie sur sa connaissance de l'environnement du collège et de ses structures dans ses entretiens avec les parents. Il est CPE dans ce collège depuis 10 ans, il fait partie du conseil d'administration du centre socio-culturel (CSC) du quartier. L'entretien se déroule fin mars, avant les vacances de printemps ; pour le CPE, c'est l'occasion pour que l'élève participe

à des activités proposées par les structures du quartier où il réside. Nous centrons notre analyse sur les échanges où le père défend son enfant et sur la compréhension du refus des propositions du CPE.

Au début de l'entretien, le père vise le narcissisme (FTA) de son fils (7, 9) en l'accusant d'être un menteur ; il le menace de le renvoyer vivre chez sa mère. Il apporte cependant des éléments de nature à faire porter la responsabilité sur le collègue et les autres élèves. Dans les extraits des épisodes ci-dessous, nous repérons différents FTA adressés d'une part au collègue : « *un problème ici dans le collègue* », « *c'est impossible* » (18), et aux autres élèves : « *il y a des trous du cul là* », « *ils le laissent pas tranquille* », « *ils lui font la misère* » (18), « *ils l'insultent, ils lui parlent mal, ils lui font la misère* » (20). Il attribue leur comportement au fait qu'Imran n'est pas du quartier (18). Le CPE manifeste au père qu'il partage son diagnostic de la situation : « *je suis d'accord avec vous* » (19, 25, 31).

Concernant la bagarre, le CPE reconnaît que les torts sont partagés : « *j'suis pas en train de dire que c'est 100 % de la faute d'Imran* » (23), « *et j'ai pas dit qu'c'était non plus 100 % la faute de l'autre* » (25) manifestant ainsi qu'il y a un traitement juste de la situation. Le père montre son positionnement éducatif, « *j'ui dis de pas répondre* » (26), mais manifeste son impuissance vis-à-vis de la situation en procédant à une énumération, « *j'ui dis de pas ci, j'ui dis de pas ça* » (28), « *je sais pas quoi faire* » (30). Tout en le modérant : « *il y a un juste milieu* » (30), il défend un principe éducatif : « *faut pas que tu te laisses faire non plus* » (28), que partage le CPE : « *faut s'affirmer aussi* » (29). Du point de vue de l'axe horizontal (celui de la proximité et de la distance), les deux hommes semblent en accord et Julien adopte une position de compromis avec le père : il va notamment dans le sens du père concernant les difficultés d'intégration d'Imran. Il évoque « *une adaptation très difficile* » (31) ; il le justifie par un acte assertif, un récit montrant sa connaissance du terrain et des élèves : « *les premiers jours où il était là, il a reçu un coup de poing de la part d'un élève Jafar T.* » (31).

Julien cherche aussi, semble-t-il, à faire reconnaître au parent l'engagement des personnels du collègue dans le suivi d'Imran ; il montre aussi que son intervention et le diagnostic qu'il pose sont le résultat d'un travail collectif « *Or depuis le début de l'année [...], on vous a... je vous ai déjà appelé on s'est déjà vus au moins deux trois fois, il y a eu un gros souci avec Imran quand il a fait la tentative de fugue là et Madame F. vous a reçu, on était tous d'accord pour se dire quand même y compris avec la professeure principale que c'est vrai qu'on arrête pas de l'embêter mais Imran il provoque aussi beaucoup les choses, beaucoup* » (33). L'emploi du « on » et le fait de citer d'autres collègues vise à consolider la position du CPE et son avis sur l'attitude d'Imran

qui est perçu comme provocateur. Ce FTA visant Imran est modéré par le fait de reconnaître qu'il est aussi victime des embêtements des autres.

Plus tard dans l'entretien, Julien a recours au récit de son action et à une énumération de ce qu'il a mis en œuvre pour résoudre les conflits : *« j'ai reçu le papa de Karim j'en ai parlé, j'ai reçu le papa de Jafar, j'en ai parlé de cette histoire, demain je reçois la maman de Nassim et on va lui en parler »* (97) pour montrer qu'il agit auprès de tous les élèves et qu'Imran n'est pas le seul concerné par l'action du collègue. Le CPE insiste aussi en dramatisant (en usant d'une énumération et de superlatifs) pour faire reconnaître son avis sur l'attitude de l'élève : *« il est super pénible, il est super pénible, en permanence il arrive pas à se tenir, il fait l'andouille tout le temps, dans les couloirs, pour aller manger à la cantine, au moment du passage à la cantine il fait l'andouille aussi également, il est un petit peu taquin, il répond aussi donc il y a des choses aussi »* (108).

Alors que l'élève est sanctionné et ne peut rester au collège après cet incident, Julien euphémise la sanction : *« Imran repart avec vous », « c'est pas une exclusion, je ne fais pas de papier d'exclusion il est pas exclu du collège »* (97), Il la présente comme une solution pour apaiser un climat tendu entre élèves : *« pour dégonfler le truc », « je pense qu'il a besoin aussi de souffler »* (97). Afin d'éviter qu'on lui reproche de se focaliser sur l'élève, le CPE indique aussi que les autres élèves ont été sanctionnés pareillement : *« Nassim est reparti ce matin à neuf heures lui »* (97) ; c'est un moyen de faire accepter cette mesure au père et d'éviter la contestation.

Le père poursuit la défense de son enfant en incriminant les autres élèves du collège et du quartier. Il use d'insultes (FTA virulents) destinés aux autres élèves : *« des sales trous du cul avec des mentalités impossibles »* (98), *« je sais qu'ils lui font la misère j'en suis sûr et certain »* (100) et dresse un portrait en miroir (FFA) de son éducation : *« j'essaie de l'élever dans le respect des autres »* (98). En utilisant un terme d'adresse plus formel : *« Monsieur M »* (101), probablement pour contrebalancer les insultes et revenir à un niveau de langage socialement plus acceptable, le CPE s'oppose au discours du père sur les élèves du collège avec un FFA visant à défendre l'image des collégiens : *« y a pas que des élèves comme ça au collège »* (101). Alors que le père va adresser des FFA à son fils : *« il est pas comme eux », « Imran c'est pas le genre de gamin qui va aller chercher »* (102), le CPE va le contredire modérément : *« j'ai jamais », « des petits trucs »* (103) en usant de FTA, *« il provoque beaucoup quand même », « mais il provoque quand même pas mal les choses, souvent »* (103). Pour appuyer sa version des faits, il indique avoir eu recours aux informations de son équipe d'assistants d'éducation : *« j'ai fait le retour auprès de mes surveillants »* (103), *« je fais le point avec mes surveillants »* (108).

L'épisode suivant concerne les propositions du CPE pour favoriser l'intégration d'Imran dans le quartier et dans le collège et le refus du père. Imran est présent dans l'entretien, mais il

s'exprime très peu (5% % du volume de parole global). Il est majoritairement dans une position de « destinataire » (cf. [7.3.2.3](#)) des questions des adultes dans cet entretien, mais dans la deuxième partie de l'épisode, il est aussi dans une position de « spectateur » des échanges entre son père et le CPE.

Dans un autre extrait, le CPE propose qu'Imran participe aux activités proposées par le centre socio-culturel (51, 65). Par des actes de langage injonctifs : « *il va falloir qu'on travaille ensemble* » (51), le CPE encourage la coopération avec le père. Il mobilise des actes flatteurs (FFA) en direction du collègue et valorise le travail fourni avec d'autres élèves : « *je reste persuadé que le bien-fondé d'Imran il peut se faire au collège* », « *on a réussi à chaque fois avec des élèves qui avaient des difficultés et tout, on s'en sort aussi très bien ici* » (51). L'usage du « on », qui l'associe aux autres personnels, montre son inscription au sein du collectif du collègue. Il rappelle ses objectifs éducatifs : « *retravailler l'image avec lui et revoir un petit peu ce qu'on peut faire avec lui.* » (51). Il tente de s'appuyer sur une action menée avec le centre socioculturel (CSC) en questionnant Imran et son père : « *tu y as participé aux activités etc. du centre ?* » (51), « *est-ce qu'il vous avait fait Imran un petit peu... ?* » (53), « *est-ce que t'es allé à la soirée tu sais, de foot ?* » (55) afin de valoriser les activités proposées. Mais il se résigne cependant à faire valoir cet argument : « *c'est bête que t'en aies pas* » (57) car l'élève n'y a pas participé et parce que le père lui coupe la parole (58) en imposant de nouveau le thème du rejet de son fils par les autres enfants.

Le père mobilise dans un premier temps un argument déjà employé précédemment pour défendre son fils : par des FTA, il rejette la faute sur les autres élèves : « */mais aussi ils veulent pas l'intégrer* », « *à chaque fois qu'il va vers eux, ils le jettent* » (58). Le CPE y oppose des FFA destinés à valoriser les équipes du CSC : « *un bon moyen* », « *c'est des animateurs du centre socioculturel* » (59). Le père interrompt de nouveau le discours du CPE en (60), il atténue cependant la violation du tour de parole en s'excusant et apporte un autre argument pour exprimer son refus de la proposition du CPE : « *j'ai pas trop envie que mon fils il soit continuellement avec* » (62), « *moi j'ai pas envie qu'y traîne avec eux* » (64) en dénigrant les élèves (FTA) et leur langage : « *c'est toute la journée excusez-moi mais "fils de pute"* » (62), « *c'est que la merde qui sortent de leur bouche* » (64) et leur attitude qui serait à la source de conflits : « *dès qu'y s'est mis à traîner avec eux, ça a commencé les problèmes, les histoires* » (64). Le CPE s'oppose aux arguments du père : « *mais là en l'occurrence c'est pas traîner avec eux* », « *y a pas que ces élèves-là d'ailleurs ils y participent pas vraiment* » (65). Julien valorise, par différents FFA : « *ce qu'il y a de bien* », « *c'était un moment convivial* », « *y a plein de petits* » (65), les différents bénéfiques des activités proposées : « *c'est aussi un moyen de s'intégrer dans la vie du quartier* », « *ça peut être*

dans la journée plutôt qu'il reste la journée », « *ça peut être un moyen de s'intégrer à la vie tout ça [...] faire des connaissances* » (65), les activités en elles-mêmes : « *vous auriez pu aller voir le match de Ligue des champions* » (65), mais aussi la qualité de l'encadrement proposé, « *il est encadré par des éduc'* » (65). Il s'adresse au père : « *voyez* », « *vous auriez pu* », « *je sais qu'ils avaient approché Imran* » (65), mais aussi directement à l'élève, « *puisque'ils t'avaient donné un petit truc, tu peux venir* » (65). Ce double adressage nous indique qu'il cherche à convaincre ses deux interlocuteurs.

Le père utilise un autre argument pour s'opposer à la proposition du CPE : il mobilise l'histoire personnelle d'Imran et use d'actes (FTA) visant sa mère : « *sa maman [...] elle a eu des gros problèmes de sociabilité* », « *elle sortait pas* » (66). Il pose un diagnostic sur les difficultés de son garçon par l'usage de plusieurs assertions : « *il a toujours été avec sa maman* », « *il sortait pas beaucoup* » (66), « *il était souvent enfermé, il avait pas de copains donc tout ça pour lui c'est nouveau, il redécouvre* » (68). Il porte aussi un jugement (FTA) sur ce qui lui est proposé : « *donc moi tout ça* » (68), qui traduit probablement à la fois un désintérêt et le fait que cette proposition n'est pas sa priorité.

En fin d'entretien, le CPE réitère explicitement sa demande en insistant et en l'interpellant directement : « *je vous assure monsieur* » (122) et en usant d'actes de langage injonctifs : « *il faudrait que vous alliez inscrire Imran aux activités* » (122), « *en faire une ou deux avec lui* », « *aller voir un match du FC Nantes avec lui, participer à une activité* » (124) adressés en alternance au père et à l'élève : « *tu reviens à mon bureau et je te donnerai le programme des activités* » (124). Comme précédemment, il valorise les activités par des FFA en mettant aussi en avant un argument financier : « *ça serait super bien* », « *franchement c'est vachement bien* », « *c'est vraiment pas cher du tout* » (124) et en valorisant les bénéfices qu'Imran peut en tirer : « *puis comme ça il prendra petit à petit aussi ses marques au sein d'un nouveau quartier* » (124). Le père refuse (c'est un FTA pour le territoire du CPE) en objectant son départ du quartier : « *je partirai d'ici* » (125), « *je resterai pas dans ce quartier* » (127), « *je vais déménager* » (139), « *je vais trouver autre chose, je resterai pas là* » (141). Il argumente en mobilisant des FTA visant le quartier où il habite et ses habitants : « *c'est invivable* » (127), « *c'est tout le temps crade, c'est tout le temps le bordel* », « *ils cassent tout* » (133) ainsi que les bailleurs sociaux, « *quand on fait une demande de logement, ils nous jettent systématiquement* » (135).

Julien qui apprend ce projet de déménagement : « *ah bon* » (126), apporte des marques d'empathie (satisfaction relationnelle) en confirmant l'évaluation du père sur le quartier : « *c'est un quartier difficile* » (134), « *souvent ouais* » (136), « *je sais bien que c'est difficile* » (138) et renonce finalement à son but, « *bon* » (142, 144). Du point de vue de la résolution, cet entretien

se conclut alors par l'emploi d'une formule votive de la part du CPE : « *j'espère que ça va s'arranger* » (144) et un changement de cap « *je me tiens à votre disposition en tout cas* » (146) à la place de sa proposition pourtant insistante visant à favoriser l'intégration de l'élève au collège.

Le tableau ci-dessous nous permet d'envisager la structuration de l'entretien du point de vue des contenus et de la relation des interlocuteurs.

N° d'intervention & contenu général	Contenus de l'échange / Résolution		
	Relations / Satisfaction relationnelle		
	CPE	Père	Élève
1 à 15 Poser le problème	<p>Position haute (ouvre l'interaction) Récit des faits et de son action/ Montre qu'il agit Évaluation de l'attitude d'Imran au collègue et dans le quartier (1) Questionne l'élève pour qu'il confirme (1) et demande s'il en a parlé à son père (2)</p> <p>Précise les faits : Imran a fait un doigt d'honneur (13)</p>	<p>Position basse Déprécie son fils et menace de le renvoyer chez sa mère (5, 7, 9, 12) (auto)FTA envers son fils (il ment)</p>	<p>Protestation argumentée : (14) (pleurs)</p>

<p>16 à 50 Diagnostic</p>	<p>Position basse Concède qu'Imran n'est pas le seul responsable (23, 25)</p> <p>Position basse Acquiesce : faut s'affirmer aussi (29)</p> <p>Position haute Nouveau diagnostic : adaptation difficile, (31) mais Évaluation : Imran provoque (FTA)</p> <p>Interroge Imran : pourquoi ne pas être venu voir un adulte (35)</p> <p>Position haute Analyse du problème : Imran se fait embêter parce qu'il n'est pas du quartier mais il provoque aussi beaucoup (47)</p>	<p>Position haute (diagnostic et ouvre un nouveau thème) Porte un diagnostic : les autres élèves embêtent son fils (16,18, 20) FTA envers les autres élèves</p> <p>Position haute : Évoque un principe pour garder sa place dans un collectif : ne pas répondre mais ne pas laisser faire (26, 28)</p> <p>Position haute Diagnostic : son fils est maltraité, ses notes changent, il faut qu'il le change de collège (40) Il a une part de responsabilité mais ... (42, 43) (FTA envers le collègue et son public)</p> <p>Émet une hypothèse : c'est parce qu'il veut leur ressembler (48)</p>	<p>Tente de répondre (39)</p>
<p>51 à 70 Dialogue de sourds</p>	<p>Position haute Injonction à travailler ensemble et à changer l'image d'Imran (51) + FFA envers le collègue</p> <p>Amorce d'une proposition : Interroge Imran sur sa participation aux activités du centre socio-culturel (CSC) (51, 53, 55) FFA sur le CSC et son personnel</p> <p>Conteste : Ce n'est pas trainer, il valorise sa proposition et les animateurs du CSC (65) FFA sur le CSC, ses activités) / « on » englobant : on ne peut pas le laisser fonctionner comme ça</p> <p>Diagnostic : difficile pour Imran de faire la part des choses / ne veut pas être traité de balance / Imran n'est pas bien (69)</p>	<p>Diagnostic : Les autres élèves ne veulent pas l'intégrer (58)</p> <p>Prescrit : Ne veut pas que son fils traine avec des élèves qui parlent mal (62, 64)</p> <p>Diagnostic : son fils a des problèmes de sociabilité car il vivait auparavant avec sa mère, isolés (66, 68)</p> <p>Position haute (change de thème) Évoque un autre incident</p>	<p>Réponse négative (56)</p>

<p>97 à 108 Annonce de la sanction</p>	<p>Position haute Indique au père qu'il gère les incidents car il reçoit tous les parents des élèves impliqués (97) Montre qu'il agit avec tous les élèves</p> <p>Annonce de la sanction : Imran repart chez lui mais que ce n'est pas une exclusion (97) Euphémise la sanction / il la présente comme une solution d'apaisement</p> <p>Engagement à agir : Il reverra les 2 élèves impliqués dans la bagarre à leur retour (97)</p> <p>Conteste l'attitude du père : tous les élèves ne sont pas comme ça (101) Conteste les attaques contre les autres collégiens</p> <p>Diagnostic de la situation : Imran provoque (103) (FTA envers Imran)</p> <p>Position haute : il est à la tête d'une équipe de surveillants Prend à témoin les surveillants (108) Injonction à travailler ensemble pour améliorer la situation (108)</p>	<p>Insulte les autres élèves qui embêtent son fils (98) FTA sur les autres élèves</p> <p>Interpelle son fils, le questionne sur ses provocations (104)</p>	<p>Se défend : Dit répondre aux autres (105)</p>
<p>122 à fin Refus du père et renoncement du CPE à sa proposition (revirement du CPE)</p>	<p>Position haute Injonction à inscrire Imran aux activités du CSC (122), argumente : qualité des activités, peu cher, bénéfiques qu'il peut en tirer (124) FFA sur le CSC</p> <p>Position basse Espère que ça va s'arranger (144), reste disponible (146), remercie le père de passer régulièrement faire le point (148, 150)</p>	<p>Position haute Va bientôt quitter le quartier (125) qui est invivable (127, 129, 133)</p> <p>Position haute Demande à être appelé en cas de problèmes (151)</p>	

Tableau 21 : Structuration des épisodes de l'entretien J4P

Bilan : Dans cet entretien, Julien poursuit plusieurs buts. Il doit tout d'abord informer le père de l'incident et du fait qu'Imran est renvoyé chez lui afin d'apaiser la situation après une bagarre (c'est une forme d'exclusion temporaire non officielle). Pour ce faire, Julien décrit son action en utilisant le « je » pour la mettre en avant, indique qu'il prend en charge tous les protagonistes ; c'est un moyen pour lui de montrer qu'il a une position juste et qu'il n'est pas focalisé sur Imran. Le CPE prend aussi une position plus haute lorsqu'il fait référence à son

équipe d'assistants d'éducation en charge de la surveillance des élèves pour justifier les reproches faits à Imran. Pour décrire son comportement, il use de superlatifs pour faire partager au père son évaluation de la situation. Ces différents procédés lui permettent ainsi d'anticiper d'éventuelles contestations de la mesure posée par le collègue. Il recherche un compromis avec le père en concédant que la responsabilité est partagée dans l'incident ; il procède avec le père à une forme de négociation conjointe du diagnostic posé sur l'attitude de l'élève. Julien atteint ce but lié au recadrage de l'élève, mais il poursuit un second but, lié à l'accompagnement de l'élève, qui est de faire participer Imran aux activités proposées par le CSC pendant les vacances de printemps. Ce but nous indique que Julien se positionne sur cette question comme un conseiller pouvant proposer des réponses éducatives, afin de résoudre le problème d'intégration d'Imran qu'il a diagnostiqué. Il ne sera pas atteint, malgré le recours du CPE à des injonctions et à de nombreux FFA pour valoriser le CSC, ses activités, leur encadrement et leur coût modique. En effet, le père ne se laisse pas convaincre et maintient une position agressive envers les autres élèves du collège dont il conspuie le comportement et le langage, et qu'il ne souhaite pas que son fils fréquente. Après avoir souligné ses mauvaises conditions de vie, il évoque son départ du quartier (solution d'*exit* déjà évoquée dans l'analyse de l'entretien E5T), ce qui rend caduque la proposition du CPE. La multiplicité des buts poursuivis et les difficultés à les atteindre (résolution de l'interaction) tout en négociant la relation (satisfaction relationnelle), avec un père virulent dans ces propos, notamment vis-à-vis du collègue et des élèves du quartier met en évidence la complexité de ce type d'interactions pour le professionnel. Dans cette situation, Julien semble construire une relation de proximité avec le père, mais du fait de son refus d'inscrire son enfant aux activités du CSC pendant les vacances, la résolution s'obtient par le renoncement du CPE à sa proposition.

8.2.2.4 *Les entretiens de Nathalie avec des parents (N2T, N6T)*

Dans les enregistrements qu'elle a effectués, Nathalie se retrouve face à des parents qui s'opposent dans deux entretiens (N2T, N6T) et qui par différents actes de langage vont « agresser » le territoire de la CPE et du collège.

L'échange téléphonique analysé ici (N2T, voir annexe p. 677) dure environ 10 minutes et comprend 77 interventions. Il est initié par la CPE qui appelle Monsieur B., le père de Loïc, élève de cinquième. Il est équilibré au niveau du volume de parole occupé (53 % pour la CPE et 47 % pour le père) ce qui peut s'expliquer par la position contestataire du père.

Lors de cet appel téléphonique, Nathalie informe tout d'abord le père qu'elle a notifié de nouveau dans le carnet de son fils deux heures de retenue qu'il n'a pas effectuées (la CPE a appelé déjà le père le matin même). Puis, elle lui fait part de l'implication de Loïc dans deux incidents qui se sont déroulés dans la journée : l'un mineur, où Loïc et un camarade se sont mutuellement bousculés et un deuxième où Loïc a été poussé au visage avec une raquette et a répondu par deux coups de poing.

Dès le début de l'entretien, la CPE émet des doutes (FTA) sur le fait que l'enfant ait communiqué avec ses parents sur les heures de retenue : *« j'arrive pas trop à savoir s'il vous l'a dit ou si vous l'a pas dit, je sais pas trop »* (4). Elle souhaite montrer que l'élève ne joue pas franc jeu (ce qui est une méthode habituelle selon elle)¹⁶⁰. C'est une manière de soumettre ses hypothèses au parent qui les perçoit comme une atteinte à son image. Le père va réagir vivement (FTA) en l'interrompant : *« / ah bah toute façon j'ai pas à en reparler »* (5), et il va s'opposer fermement (FTA) à la proposition de la CPE qui lui demande d'en rediscuter avec lui : *« j'ai pas à en reparler, je vous ai dit ce matin qu'il m'en avait parlé »* (5). C'est le premier incident critique de l'entretien.

La CPE évoque l'altercation de Loïc avec son camarade (8) et insiste sur la règle scolaire qui proscrit la violence, en mobilisant différents actes de langage injonctifs : *« il ne faut pas qu'il réponde par la violence, parce que ça peut mal se terminer »* (16). Le père met en avant la récurrence des réprimandes : *« à chaque fois, il a des problèmes comme ça, il est réprimandé pour ça »* (17) et oppose d'autres incidents dont est victime son fils, notamment dans le bus, en recourant à un FTA, *« quand c'est dans le bus ou autres, il s'en prend plein le cornet quoi »* (17) laissant supposer une absence de réaction de la CPE sur d'autres incidents dont son fils serait victime. Il défend son fils en présentant son recours à la violence au collège comme le résultat de ce qu'il subit dans le bus scolaire : *« je pense qu'il en a marre de... pas pouvoir répondre », « il peut pas répondre parce qu'ils sont plusieurs »* (17). Avec un autre FTA adressé à la CPE : *« il en a p'têt' marre [...] d'être le bourreau »* (17), il signifie à la CPE son ras-le-bol des réprimandes de Loïc. L'utilisation du terme de « bourreau » est ambiguë car en l'occurrence le père présente

¹⁶⁰ Commentaire de Nathalie sur cet échange [entretien d'auto-confrontation]

son fils comme une victime au collège ; Loïc semble être vu comme un élève régulièrement impliqué dans différentes altercations. En vue de se défendre, Nathalie réitère son injonction à ne pas recourir à la violence : « *il ne peut pas répondre à la violence par la violence* » (18) pour justifier son action auprès de Loïc et se dédouane de la situation se déroulant dans le bus scolaire par un auto-FTA, « *malheureusement, moi je ne suis pas informée* » (20). Elle indique au père (acte de langage injonctif) la procédure à suivre : « *il faut faire remonter l'information auprès du conseil général* » (20), qui n'est pas de son ressort, ce qui est une manière de ne pas prendre en considération ses propos.

À ce stade de l'entretien, il n'y a ni résolution du problème, ni satisfaction de la relation entre les interlocuteurs. Le climat est conflictuel. Un désaccord important concerne l'usage de la violence. Dans l'épisode ci-dessous, nous percevons le conflit portant sur des principes éducatifs divergents entre la CPE qui proscriit le recours à la violence : « *je lui dis, c'est de ne pas réagir à la violence par la violence* » (26) et le père qui semble encourager son fils à adopter un comportement « viril », « *te laisse pas frapper le premier* » (27), « *tu réagis voilà, fais montrer que tu es un homme quoi, n'aie pas peur* » (37). Nathalie utilise différents arguments : c'est moralement problématique d'une part, « *je lui ai dit que c'était pas bien* » (26) et c'est dangereux pour lui d'autre part, « *Loïc, un jour, il va tomber sur quelqu'un d'un peu plus fort et puis ça va faire mal* » (28), « *j'ai [...] eu un gamin un jour qui a répondu et il a tellement frappé l'autre élève qu'il s'en est pété la main quoi et [...] l'autre gamin il était pas en bon état* » (32). Dans ces échanges, les deux interlocuteurs ne souhaitent cependant pas aller jusqu'à la rupture. Nous repérons différents marqueurs indiquant la volonté de garder le lien. Chez Nathalie, nous le constatons à différentes reprises : « *je pouvais comprendre hein, il s'est fait agresser physiquement OK* » (26), « *écoutez, moi j'entends* » (28), « *j'entends ce que vous dites* » (32), mais aussi chez le père : « *y a pas de problème. Là dans l'établissement, c'est clair, il y a aucun souci* » (27), « *je ne suis pas contre ce que vous me dites* » (29), « *je sais bien* » (31). Face à l'argument du père « *il va pas en prendre une sur la joue droite et tendre de la joue gauche* » (29), la CPE propose d'avoir recours à l'adulte pour régler le conflit, elle mobilise un acte injonctif : « *il tend aucune joue et pis il vient vite me voir et pis moi je m'en occupe* » (30) et rappelle ainsi les règles du collège.

Pour justifier le fait que Loïc ne soit pas venu parler de ce qu'il subit, le père argumente : Loïc ne peut pas se défendre selon les règles de l'institution car c'est honteux de venir voir un adulte et particulièrement la CPE, « *ils ont un peu peur aussi de venir, de s'faire, de s'faire, je sais pas, d'avoir une répercussion parce qu'ils ont été voir la CPE* », « *ouais la honte on va voir la CPE* » (37). Il généralise son propos pour lui donner plus de force en parlant au nom de tous les élèves :

« *je les ai souvent les gamins à venir jouer à la maison* », « *quand ils me parlent de tout ça* » (37). C'est une agression (FTA) visant le territoire de la CPE. Elle y répond en défendant son territoire, ses compétences (auto FFA) et en réaffirmant vivement sa fermeté : « *c'est mon boulot et puis c'est vrai que je pense le faire correctement* » (38), « *je tire à boulets rouges* » (40). Dans ce processus d'auto-défense, elle montre aussi son expérience de ce type de situations : « *ça s'appelle des "tire slips"* » (38), « *j'ai rarement de représailles hein de la part des grands* » (40). Nous constatons dans cet entretien l'utilisation réitérée du « moi je »¹⁶¹ visant défendre sa position malmenée.

Plus loin dans l'entretien, le père mobilise plusieurs FTA en proférant différentes menaces à l'adresse du territoire de la CPE notamment par la communication en face à face avec sa hiérarchie (direction) et ou par courrier : « *Faut pas que ça lui arrive une deuxième fois parce que là je vais p'têt' descendre à l'établissement* » (43), « *si ça recommence* » (49), « *si ça déborde [...] je me déplacerai à l'établissement voir le directeur, vous voir vous et faire un courrier dans la foulée* » (51). Il défend sa position, la légitimité de ses réactions en utilisant le « moi » et le « je » à plusieurs reprises, en évoquant ses droits et les procédures qu'il estime devoir mettre en œuvre : « *Je suis en droit de venir à l'établissement* » (45), « *ça je le gère moi personnellement* » (49), « *pour avoir une traçabilité* » (53). Nathalie s'oppose sous une forme interrogative (FTA) aux propositions d'action du père (44, 54) et se dédouane ce qui montre sa position basse : « *ça faut pas le faire Monsieur B.* » (44), « *si votre fils il se fait tirer le slip [...] et que je ne suis pas au courant, qu'est-ce que vous voulez que je fasse ?* » (46), « *et pourquoi faire un courrier ?* » (52), « *mais moi je ne vous comprends pas là Monsieur B.* » (54). L'usage de l'appellatif « Monsieur B. » vise à donner plus de poids à sa proposition puis elle rappelle son rôle en minimisant la collaboration qu'elle demande au père par l'emploi du terme « juste » et réhabilite son action : « *vous me passez juste un coup de fil [...] je fais mon boulot* » (54). Elle rappelle ainsi que les problèmes de comportements d'enfants au collège relèvent de son champ de compétences et territoire d'action et pas de celui de son interlocuteur.

Du point de vue de la satisfaction relationnelle et de la résolution de l'entretien, nous repérons une bascule au moment où la CPE va dans le sens du père. La question posée et le rappel du droit, « *et là vous n'avez pas fait de constat* » (56), « *vous aviez la possibilité Monsieur B. de porter plainte contre les enfants qui ont brutalisé votre fils* » (58) font faire marche arrière au père : « *mais je veux pas faire ça* » (59). Il mobilise un auto-FFA et manifeste ses connaissances

¹⁶¹ « Le "moi je" adversatif tel que l'analyse Viollet (1983 : 184) représente à la fois le symptôme d'un "rapport de place défavorable et menacé" et une tentative de modifier ce rapport » (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

des procédures pour garder une position haute dans l'échange : « *je sais [...] je suis dans un milieu [...] je suis directeur de région [...] j'ai plus de 271 salariés à gérer* » (61), « *les harcèlements, les plaintes* » (63). Le père évoque des principes qu'il dit promouvoir, « *si on peut travailler [...] dans la sérénité, la joie et le sourire* » (63), que la CPE évalue positivement (FFA) : « *c'est ce qu'il faut, c'est ce que j'attends* » (64), « *nous sommes bien sur la même longueur d'onde Monsieur B.* » (64). Elle utilise un pronom personnel l'englobant elle et lui (« nous ») pour affirmer leur connivence.

L'humour¹⁶² permet aussi de détendre le climat de l'échange. On en voit un exemple au moment où Nathalie va retrouver le terme de « tire-slip » que cherchait le père et provoquer des rires (35, 38-40). Le père termine l'échange en allant dans le sens de la CPE avec un trait d'humour (en comparant la remontée de bretelles et ce qu'a subi son fils). Il donne aussi des gages de son engagement par des promesses : « *je mettrai* » (69), « *je lui ferai la remarque* » (71), « *je vous redonnerai même un petit type coup de fil demain pour vous dire ce qu'il en était ce soir* » (73). Dans une logique de don et de contre-don (Mauss, 1924), Nathalie concède au père que la violence du fils était justifiée : « *c'est vrai il s'est senti agressé et ça reste le visage et le visage on n'y touche pas* » (72). L'échange se clôt très cordialement (74 à 77) avec différentes formules votives et de politesse.

La structuration de l'entretien entre le pôle résolution et le pôle satisfaction est la suivante.

N° d'intervention et contenu général de l'épisode	Contenus (Résolution) Relations (Satisfaction relationnelle)	
	CPE	Père
1 à 8 Ouverture et premier incident	Position haute (ouvre l'épisode et impose le thème) Émet des doutes sur l'élève (4, 6) FTA Injonction : Demande au père d'en reparler avec son fils Évoque le premier incident, le minimise (8)	Position haute : Coupe la parole (FTA) S'oppose aux propos de la CPE (5) (FTA)
8 à 16 L'altercation	Position haute Récit des faits (8, 10) Justifie l'acte violent de Loïc (10, 16, 26) FFA	Position haute Évalue et questionne le discours de la CPE (11,13) (FTA)

¹⁶² En reprenant la définition du Petit Robert (2013) « *Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites* », Kerbrat-Orecchioni (2013 p. 51) indique que l'humour est défini par sa visée pragmatique : il s'agit d'amuser en rendant la réalité « plaisante ». Mais elle signale aussi qu'il a d'autres fonctions. Dans notre corpus, il rend permet notamment de rapprocher les interlocuteurs (axe horizontal) et influe sur le climat de l'échange (axe consensus/conflict).

17 à 55 Dialogue de sourds	<p>Position haute Injonctions : il ne doit pas avoir recours à la violence (16, 18, 26, 28, 32)</p> <p>Position haute chahutée Se défend : fait son boulot (26, 38, 40) (auto FFA) Injonction : il aurait dû venir voir un adulte (42)</p> <p>S'oppose aux solutions du père : injonctions à l'appeler en cas de problème (54) FTA</p>	<p>Position haute (impose le thème) Défend le comportement de son fils : il en a marre subit des brimades (17, 37), quand c'est dans le bus, personne ne réagit (21, 23, 25)</p> <p>Oui mais... (27, 29, 31, 33) Il a pas envie de se faire emmerder (33) FTA</p> <p>Position haute Évaluation : Les élèves n'osent pas venir voir la CPE, c'est la honte (37, 43) (FTA)</p> <p>Menace : Si ça recommence (43, 49, 51) FTA</p>
56 à fin Revirement du père	<p>Position haute Va dans le sens du père : questionne sur constat fait et dépôt de plainte ? (56, 58)</p> <p>Position haute Valide les procédés du père (64, 66) FFA</p> <p>Justifie le coup porté par l'élève (68,72) Cordialité (74, 76)</p>	<p>Position haute Non, pas besoin. Il s'y connaît, est directeur de région (61,63) (auto FFA) Sait y faire avec les enfants (65) (Auto-FFA)</p> <p>Position basse S'engage à reprendre l'incident avec son fils et à rappeler la CPE (69, 71, 73, 75) Humour (69,71)</p>

Tableau 22 : Structuration des épisodes de l'entretien N2T

Face à un père très virulent à l'égard du collègue et d'elle-même, Nathalie défend son territoire (enjeu relationnel) et les règles du collège (enjeux institutionnels) notamment sur la question de la violence. Elle se positionne comme une spécialiste des incidents et finit par suivre l'orientation procédurière adoptée par le père pour lui suggérer un dépôt de plainte pour les « tire-slips » subis par Loïc ; c'est ce qui fera revenir le père à un discours plus modéré. Dans cet entretien, le thème de la scolarité de Loïc et l'évolution de son comportement mais aussi ce qu'il peut subir (enjeux éducatifs), ne sont cependant pas abordées au détriment d'une « lutte des places » entre le père et la CPE : en effet, le processus d'attaque du père, de défense de la CPE mais aussi les manifestations du père pour occuper une position haute dans les échanges (enjeux relationnels) occultent les possibilités d'une prise en compte de l'élève (enjeu éducatif).

L'entretien N6T (voir annexe p. 685) dure environ 10 minutes et comprend 92 interventions. C'est un entretien dédié à l'information, au recadrage et au suivi (IRS) où le climat est, de prime abord, très tendu. Nathalie appelle la mère qui a contesté par écrit, dans le carnet de son fils, élève de cinquième, l'heure de sa retenue. La CPE occupe 57 % du volume de parole contre 43 % pour la mère ; cet équilibre relatif des volumes de parole s'explique par la position contestataire de la mère. Cette situation est complexe pour la CPE : s'il s'agit en effet de « négocier » avec un parent qui s'oppose au créneau de l'heure de retenue, il s'agit aussi de « tenir » une position de fermeté du collègue devant les enseignants dont la punition a été partiellement contestée. Ce que Nathalie ne dira pas explicitement à la mère, c'est qu'une heure de retenue s'ajoute habituellement à l'emploi du temps de l'élève : il s'agit de le contraindre à être présent une heure de plus au collège. En vertu de cette règle tacite, la CPE ne peut accepter que l'heure de retenue de Brian soit positionnée sur une heure d'étude dans sa journée. Les « punitions » dans le système scolaire français n'ont pas forcément une dimension éducative (Prairat, 2011) visant à faire réfléchir l'élève ou à le faire réparer sa faute. Elles sont envisagées comme une forme de maintien de l'ordre (Garcia, 2013), voire même, elles semblent répondre à un schéma de type « stimulus, réponse », indéfiniment répété (Verhoeven, 1998 cité par Garcia, 2013, p. 175). Un autre thème survient dans l'entretien : celui des absences de Brian qui semblent être liées à des difficultés scolaires importantes. Nathalie n'avait pas prévu d'aborder ce thème, l'interaction visait de prime abord le règlement de la question du créneau pour l'heure de retenue.

La CPE, au début de l'entretien, aborde le problème par une phrase assertive, « *Brian a été mis en retenue par Madame L. de 15 heures à 16 heures* » (5), à laquelle s'ajoute un FTA visant l'élève : « *il a une multitude de croix pour travail non fait* » (5). La mère ne s'oppose pas à la punition mais elle conteste vivement le créneau retenu (6). Pour cela, elle va mobiliser différents arguments qu'elle va répéter à différents moments dans l'entretien. Un des arguments concerne son propre emploi du temps avec une famille nombreuse qui génère une organisation compliquée : « *j'ai quatre enfants, donc je suis organisée de manière, je ne veux pas que mon emploi du temps se déstabilise, j'ai un bébé* » (6), « *à 15 heures il est hors de question, je peux pas défaire mon emploi du temps* » (10), « *je peux pas me plier en fait à vous* » (16), « *mon emploi du temps est étudié en fonction de ses sorties* » (26), « *c'est pas possible, je ne peux pas changer mon emploi du temps. Mon mari travaille, j'ai un bébé, je dois m'organiser là je ne peux pas* » (28), « *je suis organisée façon de manière à ce que les quatre puissent avoir* », « *j'ai plein d'autres choses à côté j'ai mon*

ménage j'ai mes enfants, j'ai des rendez-vous, j'ai un enfant qui est handicapé, je dois aller à l'hôpital » (32).

La mère va mobiliser différents actes de langage injonctifs (FTA) qui oscillent entre ordres et supplications pour sommer la CPE d'accéder à sa demande : « *vous pouvez le mettre en retenue de 13 à 14* » (6), « *mettez le mercredi tantôt ou un samedi matin* » (8), « *faites quelque chose non mais faites quelque chose pour qu'il soit en retenue en journée* » (16). La CPE s'oppose aux injonctions de la mère en prétextant le manque de personnel, « *je n'ai pas le personnel nécessaire pour surveiller Brian* » (7), « *mercredi tantôt je n'ai pas le personnel* » (9), « *il fera sa retenue au moment où [...] on aura du personnel pour l'accueillir* » (17) et attaque en retour l'élève : « *Brian ne serait pas mis en retenue s'il faisait son travail* » (17) en invoquant les raisons de la punition.

Cet entretien est aussi l'occasion pour la mère d'exprimer une difficulté vis-à-vis de la situation scolaire de son enfant, qui, selon elle, n'aime pas l'école : « *le problème c'est qu'il aime pas l'école* » (20). La CPE, à ce moment de l'entretien, évite le sujet en refusant d'aborder cette question : « *on reviendra là-dessus tout à l'heure* » (21). Il semble que le but premier de son appel soit de régler la question du créneau de la punition. La mère revient plus tard sur le manque d'appétence scolaire de son enfant et son impuissance, « *Brian n'aime pas l'école, je ne sais pas quoi faire* » (28) sans que cela soit relevé par la CPE.

La mère s'oppose aussi en arguant que c'est elle qui est impactée par la punition et pas son fils : « *c'est moi en fait que [...] vous bloquez, c'est pas lui, il s'en fiche lui* » (22), « *ça me bloque* », « *ça m'emmerde* » (28). La CPE mobilise différents actes de langages assertifs pour répondre aux arguments de la mère, « *je ne pense pas qu'il s'en moque parce qu'il pourrait être à la maison* » (23), un acte de langage impératif : « *il peut prendre le car* » (23), elle s'excuse de la gêne : « *que l'on vous embête vous... j'en suis sincèrement désolée* » (23) pour avancer vers la résolution de la question du créneau de la punition. La mère s'oppose (FTA) aux propos de la CPE : « *non il prend pas le car Brian* » (24), ce qui est une manière de signifier à la CPE qu'elle ne connaît pas la situation de son fils. Alors que la CPE tente d'aborder le problème de l'organisation familiale : « *Madame L., vous me dites que vous avez un enfant* » (29), la mère lui coupe la parole : « */j'en ai quatre* » (30), pour lui signifier d'une part qu'elle est débordée (auto-FTA) et d'autre part que la punition lui ajoute des contraintes (auto-FTA) ; elle dramatise sa situation familiale pour être entendue.

L'autre argument qu'utilise la mère est une agression (FTA) visant le collège dont les enseignants seraient très souvent absents : « *il y a tellement d'heures de permanence en journée* » (6), « *Il y a tellement de profs absents* » (16), « *on se plaint où sur le fait qu'il y a des profs qui sont absents en permanence* » (34). Elle estime que son fils est souvent au collège sans avoir classe et

que la retenue peut être positionnée en journée, mais cet argument « à charge » est aussi une manière de peser dans la négociation qui se joue avec la CPE. Nous repérons que les FTA de la mère augmentent en intensité entre des remarques qui concernent d'abord les heures de permanence, puis les absences de professeurs pour enfin interroger la CPE sur les possibilités de se plaindre des absences des enseignants.

Le risque d'esclandre de parent peut mettre la CPE dans une position malaisée où on lui reprocherait de ne pas avoir géré correctement la situation. Nous reviendrons sur ce point. Nathalie émet un doute sur ses propos en utilisant une forme interrogative, « *en permanence ?* » (35), puis une forme assertive mais subjective, « *Je trouve que [...] les professeurs de Brian sont pas plus absents que ça* » (35), puis enfin contre-attaque (FTA) en évoquant les absences de l'élève en menaçant : « *si vous voulez qu'on aille sur le registre des absences, votre enfant est régulièrement absent du collège également* » (35). À ce stade de l'entretien, nous observons un fort jeu de pouvoir entre les deux interlocutrices qui se déploie dans un climat particulièrement tendu comme l'attestent les différents FTA échangés.

Lors de l'intervention 36, la mère reprend de manière virulente le thème des absences des enseignants pour justifier les absences de son fils, « *l'envoyer à l'école pour deux heures des cours ?* » (36) mais elle exprime aussi son impuissance concernant son territoire d'action (auto-FTA), « *vous voulez que je fasse quoi, c'est pas possible [...] vous voulez que je fasse comment ?* » (36). Évoquer la situation de son fils et son impuissance à ce qu'il vienne au collège (ce qui engage sa responsabilité) va provoquer un retournement dans l'entretien : la mère abandonne l'affrontement et sollicite un rendez-vous qu'elle justifie en invoquant le risque qu'une communication téléphonique paraisse plus conflictuelle qu'elle ne le veut : « *au téléphone [...] on peut même pas s'exprimer comme on veut 'fin, on a l'impression qu'on est en colère alors qu'on ne l'est pas* » (36). La CPE accueille ce revirement et la rassure par des interventions de nature empathique : « *non ça je vous sens pas en colère du tout hein, vous inquiétez pas* » (37), « *non je vous sens pas en colère. Oui on peut se rencontrer* » (39). Le climat de l'échange se détend comme le montrent les rires (38).

Nathalie aborde par plusieurs actes évaluatifs la scolarité de Brian : « *c'est très inquiétant je ne vous le cache pas. Il est beaucoup trop absent du coup au niveau de l'école, il est paumé* » (39) en dramatisant la situation. Ce recentrage sur la scolarité de Brian trouve écho immédiatement chez la mère qui partage l'avis de la CPE : « *c'est une catastrophe* » (40).

Le changement du climat de l'échange, plus apaisé, permet la résolution de la question du créneau horaire de la retenue. La CPE concède alors le créneau de la première heure de la semaine (43) et la mère manifeste son accord avec cette solution : « *moi je peux faire l'effort de*

le déposer à huit heures » (44), tout en indiquant qu'elle fait un geste pour aller dans le sens du collègue.

Les thèmes abordés dans la suite de l'entretien vont osciller entre la question des absences de Brian et de la suite de sa scolarité. Nous n'analyserons pas ici les passages concernant l'orientation de l'élève qui ne donne pas lieu à des oppositions de la mère : elle manifeste plutôt une grande inquiétude à ce sujet. Sur la question des absences, la CPE reprend, là encore, l'ascendant. Elle use d'injonctions, « *il faut qu'il se passe quelque chose* » (49), « *il faut à tout prix qu'il vienne à l'école* » (51) et procède à une évaluation de la situation de Brian en alternant les FFA, « *il est pas désagréable [...] c'est un enfant qui est plutôt sympathique* » (51) et les FTA, « *il est très passif* », « *il est pas motivé* » (51). Elle explique ses absences par son manque de motivation : « *il a un peu mal au ventre, il sent pas bien donc il vient pas* » (51). La CPE adopte une posture compréhensive avec un FFA, « *c'est complètement humain* » (51) et une analogie avec le milieu professionnel des adultes auquel elle s'associe pour mieux faire accepter son argument : « *c'est comme nous quand on est dans notre boulot* » (51). Le « nous » traduit sur l'axe horizontal un marqueur de rapprochement de Nathalie avec la mère de Brian.

Montrant qu'elle considère ce domaine comme entrant dans son champ de compétences, Nathalie menace d'un signalement pour absentéisme à l'inspection académique : « *ça peut être très vite fait, c'est un signalement à l'inspection académique, vous êtes convoquée* » (67). Elle l'évoque comme un moyen pour faire pression sur Brian pour qu'il vienne à l'école, mais c'est une forme de recadrage destinée à la mère, un rappel du cadre¹⁶³ concernant les absences. Face à cette menace, la mère manifeste à la fois sa coopération et son engagement à favoriser la présence de son fils en s'associant au discours de la CPE : « *j'arrête pas de lui dire* » (68).

La CPE, pour clore l'entretien, fait une synthèse (69) de l'entretien et des points abordés. Concernant les absences de Brian, Nathalie use d'injonctions, « *il faut qu'il retrouve cette motivation* », « *il faut vraiment qu'il soit présent à l'école* », « *il faut le faire revenir à l'école* » (69), et menace du signalement de l'élève : « *moi je vois Brian pour le signalement à l'inspection académique s'il continue à être absent* » (69). Elle atténue ces actes par des formes de modalisation : « *cette motivation qu'est compliquée je suis d'accord avec vous* », « *même si humainement je peux comprendre* » (69). La CPE acte le changement d'horaire de l'heure de retenue, « *alors la retenue je vous mets la date sur son nouveau carnet* » (69) et évoque la question

¹⁶³ Dans les textes (articles L 131-7 et 131-8 du code de l'éducation), à partir de 4 demi-journées d'absences non justifiées dans le mois, en parallèle de démarches faites dans l'établissement, les chefs d'établissement (selon les données remontées par les CPE) sont tenus d'effectuer un signalement à l'IA-DASEN (Inspecteur d'Académie-Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale).

de l'orientation, déléguée au professeur principal : « *Monsieur D. vous contactera à la fin du conseil de classe [...] pour l'orientation* » (69). Le dernier point abordé par Nathalie concerne la réponse écrite de l'enseignante au mot rédigé dans le carnet de correspondance par la mère où elle s'opposait au créneau proposé pour l'heure de retenue. La CPE prépare la mère à recevoir un message probablement désagréable : « *je vous cache pas qu'elle a pas très bien perçu votre mot* » (69), « *sa réponse ne va peut-être pas vous plaire* » (71), « *ne vous en offusquez pas* » (73), « *Madame L. s'est sentie euh agressée également alors que peut-être ce n'était pas votre intention* » (73) ; elle utilise l'argument avancé précédemment par la mère sur les effets des différents modes de communication : « *comme vous dites, le téléphone, l'écrit, on est un peu* » (71). La mère manifeste son accord avec la CPE : « *on n'a pas la même perception que quand on a des gens en face* » (72).

Un dernier épisode avant la clôture de l'entretien est marqué par un léger incident. La CPE enjoint à la mère de lui téléphoner en cas de soucis : « *Si jamais ça se produit passez-moi un coup de fil c'est toujours mieux* » (73). La mère remet en cause la proposition de la CPE par des FTA : « *j'ai pas arrêté d'appeler* » (74), « *j'ai appelé vendredi, j'ai appelé ce matin et on m'a dit de mettre un mot dans le carnet* » (76), « *c'est pour ça que je l'ai fait en fait* » (78) et semble indiquer que la CPE n'est pas facilement joignable et disponible. La CPE émet un jugement (FTA visant le territoire de la mère) sur le mot qu'elle a écrit : « *"Brian ne fera pas sa retenue à 15 heures" c'est un peu raide* » (79) qu'elle atténue par des rires (79). La mère acquiesce (80) et l'entretien se termine ensuite de manière cordiale.

Nous observons la structuration de certains épisodes de l'entretien à l'occasion du changement d'attitude de la mère :

N° d'intervention et contenu général de l'épisode	Contenus (Résolution) Relations (Satisfaction relationnelle)	
	CPE	Mère
1 à 35 Conflit sur le créneau de la punition	<p>Position haute (ouvre l'échange) Constat : élève a une retenue pour manque de travail (5) FTA</p> <p>Position haute (est à la tête d'une équipe) Refuse les créneaux de punition proposés par la mère ; argumente : n'a pas le personnel pour le surveiller (7, 9, 17) Propose plusieurs créneaux (11, 21)</p>	<p>Position haute Ne s'oppose pas à la punition mais au créneau (6)</p> <p>Injonctions à mettre l'heure de retenue à un autre moment (6, 8, 14, 16, 22) 1^{er} argument : Il a beaucoup de permanence et les profs sont toujours absents (6, 14, 16, 32, 34) FTA envers le collège et les enseignants 2^e argument : la punition désorganise son emploi du temps (6, 10, 14, 16, 22, 26, 28, 30, 32) Évoque sa situation familiale (6, 16, 28, 30, 32) (Auto FTA)</p>

	<p>Position haute</p> <p>Attaque : Brian ne serait pas puni s'il faisait son travail FTA envers Brian</p>	<p>Refuse les créneaux proposés par la CPE (10, 12)</p> <p>Argumente : Brian n'aime pas l'école (20, 28, 36) FTA</p>
<p>35 à 48</p> <p>Revirement</p> <p>Situation de Brian</p> <p>Résolution du problème de créneau</p>	<p>Position haute</p> <p>Répond à l'attaque sur les absences de professeurs, c'est Brian qui est régulièrement absent FTA</p> <p>Position haute</p> <p>Rassure</p> <p>Accepte l'idée d'un rendez-vous</p> <p>Diagnostic : les absences sont inquiétantes, il est paumé (39, 41)</p> <p>Empathie avec la situation de la mère (41)</p> <p>Propose le créneau du lundi matin pour la punition (43)</p>	<p>Avoue son impuissance avec son fils et demande un rendez-vous (36) Ne veut pas paraître en colère – changement d'attitude</p> <p>Position basse</p> <p>Évaluation : c'est une catastrophe (40) (auto)FTA envers son fils</p> <p>Ré-évoque la situation familiale et sa santé et son organisation (42) Auto FTA</p> <p>Accord de la mère (44)</p>
<p>49 à 69</p> <p>L'absentéisme de Brian</p>	<p>Position haute</p> <p>Injonction à ce qu'il y ait du changement (49)</p> <p>Évaluation de la situation de l'élève (51)</p> <p>Questionne sur un éventuel projet pour l'année prochaine (51)</p> <p>Proposition : va en parler au professeur principal (PP) pour un rendez-vous sur l'orientation (59)</p> <p>Injonctions à ce qu'il vienne au collège (61, 63, 69)</p> <p>Rappelle la loi et menace d'un signalement (65, 67, 69)</p> <p>Synthèse : signalement pour absentéisme sera abordé avec l'élève, créneau de punition, rendez-vous avec le PP (69)</p>	<p>Position basse</p> <p>Avoue son impuissance (50, 54, 58)</p> <p>Évaluation de la situation (56, 60)</p> <p>Est impuissante à le faire venir au collège (62, 64) Brian est très rebelle (FTA envers son fils)</p>

Tableau 23 : Structuration des épisodes de l'entretien N6T

Dans cette situation, la mère a profité de l'échange téléphonique pour d'une part, évoquer son ressenti concernant des absences supposées récurrentes des professeurs (ce qui entraîne de nombreuses pauses dans la journée des élèves et ce qui, selon elle, ne favorise pas la persévérance scolaire de son fils)¹⁶⁴, mais aussi pour aborder sa situation familiale difficile

¹⁶⁴ La question des absences de professeurs peut être un motif de crispation entre l'École et les parents. L'association majoritaire des parents d'élèves, la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'élèves), se mobilise sur la question des absences non remplacées des enseignants. Son site propose même de signaler les situations

(une famille nombreuse, des problèmes de santé ...) et pour partager son anxiété vis-à-vis de la situation scolaire de son fils. La mère de l'enfant est sur la défensive dès l'engagement des échanges. La CPE n'entend pas se laisser déstabiliser et reste focalisée sur la question de la punition et des absences répétées de l'élève qui le mettent en infraction avec les règles du collège et qui de surcroît sont problématiques pour sa scolarité. Aborder la situation de Brian va finir par provoquer un revirement, faire médiation entre elles et atténuer la relation conflictuelle entre la mère et la CPE. Les buts de la CPE semblent atteints car les interlocutrices parviennent à un accord sur la question du créneau horaire. Les échanges sur la situation de Brian, notamment sur la possibilité d'une réflexion sur une orientation avec le professeur principal, ont permis d'apaiser le conflit et d'amener une satisfaction relationnelle.

Bilan : Dans ces deux entretiens, nous observons le recours de Nathalie à différentes injonctions : sur la violence à proscrire (N2T), sur l'obligation de venir à l'école (N6T). Nathalie, face à des parents virulents, défend son territoire (elle connaît son métier en N2T) et parfois « attaque » en retour l'élève du fait de ses absences lorsque la mère émet un jugement sur les absences des professeurs du collège (N6T). Elle mobilise des menaces (un signalement d'absentéisme à l'inspection académique) en N6T mais qu'elle adresse à l'élève. Elle use aussi d'humour qui permet un rapprochement avec le parent (axe horizontal).

L'analyse nous révèle comment la CPE parvient à faire basculer les entretiens vers une résolution. En effet, dans N2T, aller dans le sens du parent sur un éventuel dépôt de plainte pour les violences subies provoque un changement d'attitude du père. Dans N6T, le fait d'aborder les absences de l'élève puis d'écouter la mère avec empathie permet d'atténuer le conflit. Il semble que le fait d'entendre les parents facilite la résolution de l'interaction et permette une satisfaction relationnelle.

L'analyse de ces deux entretiens conflictuels de Nathalie met aussi en évidence la conception qu'elle a de son rôle de CPE : elle se concentre sur les questions disciplinaires (N2T, N6T), les problèmes de comportement au sein de l'établissement et pas en dehors (N2T), mais aussi les problèmes d'absence (N6T). Favreau (2016, p. 329) parle de « vision organisationnelle » du métier (cf. chapitre 4). En revanche, les difficultés scolaires (N2T, N6T) n'entrent pas dans son champ d'intervention. Cela fait écho aux propos tenus en entretien exploratoire (130-Nexplo) que nous avons souligné dans le chapitre 7, où elle dissocie la

d'absences non remplacées. <https://www.fcpe.asso.fr/campagne/absences-non-remplacees-signalez-les> > consulté le 21/05/2020.

fonction de CPE de certains métiers d'écoute (cf. [7.3.2.1](#)). Dans N6T, Nathalie intervient aussi dans le règlement d'une punition donnée par une enseignante à qui elle devra probablement rendre des comptes. Ces éléments mettent en évidence les tensions entre la résolution de l'interaction et le maintien de la relation (satisfaction relationnelle). Nous constatons aussi que ce rôle d'intermédiaire oblige la CPE à composer avec différents enjeux : pragmatiques, pour ce qui concerne la mise en place de la retenue, éducatifs pour ce qui concerne la scolarité de l'élève, institutionnels, pour ce qui concerne la défense de la position des personnels du collège et relationnels pour ce qui concerne le maintien de liens cordiaux avec la mère.

8.2.2.5 *L'entretien de Sabine avec un parent (S17P)*

L'entretien S17P (voir annexe p. 825) comprend 866 interventions et dure 53 minutes. La CPE reçoit, avec le professeur principal (PP), les deux parents. Afin de distinguer les positionnements de chacun des interlocuteurs dans cette situation de polylogue, nous indiquerons, entre parenthèses, qui parle pour chaque intervention. C'est un des rares entretiens de notre corpus qui ne contient pas de dimension de recadrage de la part des personnels, il est catégorisé « informatif et suivi » (IS). En effet, si le déclencheur de cette interaction a été le comportement d'Auguste, élève de sixième qui a signé son carnet à la place de ses parents, l'entretien est l'occasion d'évoquer les difficultés des parents avec leur fils et pour les personnels du collège, d'aborder le malaise qu'ils perçoivent chez l'enfant et la pression qui semble lui être mise à la maison. L'entretien est aussi un moment complexe car l'élève a confié recevoir des gifles et il est très délicat pour des professionnels d'aborder avec des parents la question de leur violence qu'elle soit physique ou psychique.

Nous nous attachons ici uniquement à l'analyse de certains épisodes difficiles où il y a des désaccords entre les professionnels (CPE et PP) d'un côté, et les parents de l'autre. L'élève s'est confié séparément aux deux professionnels pour faire part de son mal-être. Les deux professionnels semblent en accord avec les buts de l'entretien qu'ils ont probablement préparé ensemble. Ils se répartissent entre eux équitablement la parole intervenant à tour de rôle : Sabine occupe 33 % du volume de parole, PP 34 % (le père 11 % et la mère 18 %). Nous tentons de repérer comment les professionnels parviennent à aborder ces sujets, en nous focalisant plus spécifiquement sur l'activité de la CPE. Ils semblent vouloir faire prendre conscience aux parents qu'il est nécessaire de faire évoluer leur manière d'agir avec leur enfant. Du fait de la longueur de l'entretien et de la récurrence de positionnements des interlocuteurs, l'analyse ne sera pas exhaustive et sera plus thématique que chronologique.

Dans le premier épisode, la mère explique leur exigence envers leur fils du fait de ses capacités : « *on a aucun doute sur les capacités d'Auguste* » (mère-27). Si elle mobilise ici un FFA, par la suite, avec différents FTA visant leur fils, les parents dénoncent son manque d'autonomie dans le travail : « *il n'veut pas travailler tout seul* » (mère-27), « *dans sa chambre c'est absolument pas possible* » (mère-29). D'autres épisodes seront l'occasion pour les parents de porter un jugement négatif sur leur enfant. Lorsque la CPE évoque la confiance de l'élève envers ses parents : « *il est vraiment dans cette confiance* » (S-218), le père dénigre son fils avec des FTA visant le territoire de son fils : « *il joue pas l'jeu* » (père-219), « *parce qu'on avait passé des marchés avec lui* » (père-221), « *il joue jamais l'jeu* » (père-223). La question du manque de fiabilité est abordée de nouveau lors de l'évocation d'une mauvaise note : « *c'que j'digère pas c'est un 4 et demi en anglais* » (mère-315), « *qu'il nous a jamais présenté* » (père-318).

Dans le but de faire évoluer l'attitude des parents, Sabine en collaboration avec le professeur principal, mobilise différents procédés. La CPE a tout d'abord recours au récit pour aborder le sujet délicat des claques que reçoit Auguste.

Suite à l'évocation par la CPE du thème du travail personnel d'Auguste, le PP replace l'objet de l'entretien (44, 48) en évoquant les inquiétudes du collègue ; la CPE aborde en effet le sujet des claques que reçoit Auguste à la maison (S-55) en adoptant le mode du récit ; elle fait « parler » les différents protagonistes et notamment leur fils Auguste : « *Monsieur J. [...] m'en a parlé il m'a dit* », « *j'ai essayé de comprendre pourquoi* », « *il m'a dit "Bah voilà parce que j'ai peur"* », « *j'lui ai dit* », « *j'lui dis mais ça arrive souvent d'prendre des claques ? Et là il m'dit "oui tous les jours"* » (S-55) ; elle utilise aussi des procédés de méta-communication, c'est-à-dire des commentaires sur sa propre communication : « *j'ai pris l'temps d'discuter avec Auguste* », « *j'vais vous dire franchement c'qu'il m'a dit* », « *j'vous l'livre comme euh, comme il l'a dit quoi* », « *on a continué à discuter* » (S-55). L'utilisation répétée du prénom et des pronoms (il, lui) désignant l'élève montre sa focalisation sur la situation d'Auguste, placé au centre de sa préoccupation. La CPE a aussi recours au silence après avoir évoqué les gifles reçues ; c'est une manière de montrer la gravité du sujet. Toujours en utilisant le récit : « *il m'a expliqué que vous lui demandiez le soir de noter* » (S-57) et avec des FTA visant le territoire éducatif des parents, Sabine exprime le mal-être de l'élève, obligé d'écrire quotidiennement tout ce qu'il fait : « *il vit ça très mal aussi. Il vit ça vraiment comme un manque de confiance* » (S-59). Elle mobilise cependant des formes de modalisateurs pour atténuer l'impact de l'agression : « *pour [...] sans doute l'aider à s'cadrer* », « *p't'être vous avez vos raisons* » (S-59). Les parents se justifient en invoquant son manque de

fiabilité (FTA) : « *le manque de confiance il est venu aussi parce que Auguste ment beaucoup* » (mère-60), « *parce qu'on peut pas lui faire confiance* » (père-61).

Ensuite, tout au long de l'entretien, pour toucher les parents et faire passer son message, Sabine évalue la situation de l'élève et son état psychologique. En posant un diagnostic sur Auguste, elle adopte une position haute d'une experte dans le domaine de l'éducation.

Ainsi, elle livre ensuite son évaluation de l'état psychologique de l'élève : « *j pense qu'Auguste est en grande souffrance de la pression qu'il ressent en fait. [...] il souffre de la pression que, que vous lui mettez* » (S-55) ; c'est un FTA fort visant le territoire éducatif des parents. Suite à la question du père, « *Il souffre de la pression ou du fait de pas y répondre ?* » (père-56) qui peut être envisagée comme une demande de précision mais aussi comme une remise en cause de l'assertion de la CPE, elle réitère son évaluation de la situation de l'enfant : « *il est en souffrance* », « *c'est un p'tit bonhomme qu'est en souffrance* » (S-57) ; l'emploi du « p'tit bonhomme » montre sa proximité avec l'enfant. Elle modalise son discours en rappelant son point de vue de non-spécialiste : « *j'suis pas psychologue et j'suis pas capable de répondre à cette euh, à cette question-là* » (S-57). Plus loin, la CPE tente d'introduire des pistes d'explication en invoquant la personnalité d'Auguste : « *y a p't'être aussi des questions d'personnalité entre sa personnalité et puis c'que, c'que vous exigez d'lui* » (S-82), c'est une manière de ne pas incriminer directement les parents. Suite à la description de la situation à la maison, l'enseignant résume les difficultés des parents avec leur enfant : « *en fait ça va toujours être la guerre parce que dès qu'vous lui demandez quelque chose Auguste il est dans le... dans l'blocage* » (PP-112), « *il va s'doucher il a pas envie, il va s'laver les dents, il a pas envie...* » (PP-115). La CPE rebondit sur la synthèse des informations données par les parents, effectuée par le PP, pour donner son évaluation de la situation : « *Donc il est normal* » (S-116) et dédramatise la situation avec des rires (S-118). La CPE cherche à faire relativiser les exigences parentales en rappelant qu'Auguste est encore jeune : « *mais il a 11 ans* » (S-222), « *c'est un enfant* » (S-224), et à défendre sa position dégradée dans le discours de ses parents. Par la suite, dans l'entretien, Sabine reprendra cet argument pour insister sur les difficultés de l'élève à comprendre ce qui lui arrive : « *mais il est petit encore, il est vraiment petit* » (S-488), « *aller analyser tout ça c'est compliqué pour lui c'est comme un p'tit garçon* » (S-491) afin de faire prendre conscience aux parents que leur enfant a sans doute besoin d'aide. L'usage répété de l'adjectif « petit » et de l'adverbe « vraiment » vise à appuyer son propos.

La mère participe à la construction du diagnostic de la situation de son fils d'une part en suggérant qu'Auguste a une pression du fait des parcours scolaires de ses parents (97) et d'autre part en évoquant la jalousie avec sa sœur (136), propos qui font écho chez la CPE et

l'enseignant. La CPE explore, dans un autre épisode de l'entretien, une autre piste d'explication du comportement de l'élève et de son mal-être. Elle s'autorise un acte intrusif en mobilisant des procédés de méta-communication (S-419) : « *j'voudrais bien savoir si y a un- un lien entre les deux [...] vous partiriez en voyage aux États-Unis sans lui* » (S-421). Les parents avouent un mensonge à leur fils et le justifient : « *pour lui mettre la pression un peu sur l'anglais* » (mère-424), « *Parce que on parle anglais aux États-Unis* » (mère-428), « *l'idée c'était d'le motiver pour l'anglais* » (mère-432). La mère émet cependant un doute sur cette stratégie par un auto FTA : « *peut-être c'était maladroit notre façon d'faire* » (mère-428), ce qui manifeste une forme de remise en question de leur stratégie. Les professionnels dramatisent cet événement en évoquant les réactions d'Auguste à l'évocation de ce voyage.

Un autre procédé de la CPE est d'interroger les parents. À deux reprises, Sabine questionne les parents pour les faire réfléchir : « *ça vous poserait problème par exemple qu'il reste travailler dans l'salon, dans la pièce commune* » (S-30), « *pourquoi ça vous pose problème ?* » (S-34), « *s'il travaille et s'il fait bien son travail ?* » (S-36). Dans un autre épisode, la CPE interroge les parents sur leurs priorités éducatives : « *est-ce qu'il vaut mieux qu'il ait 17 de moyenne et qu'il soit un peu, un peu stressé, un peu pas bien, ou est-ce qu'il vaut mieux qu'il ait 15 de moyenne et qu'il soit bien dans ses baskets ?* » (S-310). La question est rhétorique et vise à faire prendre aux parents de la distance vis-à-vis de leurs exigences scolaires. Ces actes de langage interrogatifs n'ont donc pas vocation ici à obtenir des informations¹⁶⁵ que la CPE ne possède pas, mais plutôt à trouver d'autres voies possibles avec leur fils, c'est une forme de conseil.

Afin de répondre à la souffrance de l'élève, Sabine et son collègue prodiguent conjointement aux parents des conseils sur l'intérêt de définir ce qui est fondamental et ce sur quoi « lâcher du lest ». Pour faire accepter ses conseils susceptibles d'impacter la face des parents, le PP mobilise des exemples personnels sur ses propres difficultés et sur son renoncement avec propre son fils pour le rangement et la propreté de sa chambre. Les professionnels formulent aussi une proposition d'aide psychologique. C'est le professeur principal qui fait d'abord cette suggestion : « *Voir avec un psychologue ou j'sais pas quelqu'un qui puisse euh l'écouter* » (PP-468). La mère évoque alors la maison des adolescents (mère – 470), ce qui est une manière de montrer qu'elle est informée. Avec de nombreux FFA, « *y a une structure sur Nantes qu'est vraiment bien* » (S-469), « *ils travaillent de façon un peu différente* », « *ça permet d'avoir des idées des fois* » (S-471) en décrivant leur *modus operandi* et les bénéfices que la famille peut en retirer : « *ils peuvent travailler [...] seulement avec les parents,*

¹⁶⁵ C'est une des caractéristiques de la question (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 14).

*seulement avec les enfants, ils peuvent travailler ensemble, les enfants ils peuvent être sur des groupes de paroles d'enfants, les parents vous pouvez être sur des groupes de parole de parents » (S-471), « ils pourront vous orienter vers la structure la plus adaptée à, [...] c'conflict, à cette difficulté euh ressentie par les uns et les autres » (S-471), la CPE valorise sa proposition de recourir à l'École des parents et des éducateurs. Elle use aussi de procédés de *face work*, pour protéger la face du parent : « parce qu'on n'a pas forcément une baguette magique » (S-471) en utilisant un « on » indéfini. Cette énullage (remplaçant le « vous » par un « on ») vise à atténuer la proposition qui peut être vécue comme violente par des parents. Sur l'axe horizontal, il traduit aussi un rapprochement avec les parents parce que la CPE s'inclut symboliquement dans un groupe de parents qui pourrait être en difficulté avec leur enfant, signifiant par-là, qu'elle ne porte pas de jugement sur les parents d'Auguste. Le fait d'évoquer une aide extérieure pour les parents a été abordé de nouveau dans l'entretien en (679) par la CPE et en (718) et (723) par le professeur principal qui évoque l'intérêt d'une tierce personne et le besoin de parler d'Auguste. Suite à une réitération du conseil par l'enseignant (PP-754), atténué par Sabine qui laisse la main aux parents : « vous allez voir comment vous voulez aborder ça » (S-755), nous constatons dans le passage suivant que les parents ont légèrement bougé et manifestent une volonté de prendre en considération le bien-être et le besoin de dialogue de leur fils : « J'veux bien lui en parler moi savoir si il est bien » (père-759). Les parents semblent vouloir discuter avec leur enfant de son ressenti vis-à-vis de sa scolarité, de ses copains, ce qui indique une avancée dans la résolution de l'interaction.*

Le but de l'entrevue qui était d'informer les parents de la souffrance de l'élève : « c'est ça qui nous inquiétait un peu c'est de l'sentir pas bien » (PP-730), « c'était important d'vous l'dire » (S-731), est verbalisé par les professionnels suite à une évaluation sévère (FTA) des parents par la CPE : « quand on est parents on grandit avec les enfants hein les parents ils grandissent avec les enfants [...] des fois [...], on est maladroit, on fait des bêtises on pense qu'on fait bien pour son enfant puis finalement ça correspond pas au caractère de l'enfant et puis c'est pas adapté » (S-726). Cette atteinte au territoire des parents est modérée par l'emploi d'un « on » générique qui englobe les parents dans un groupe pouvant l'inclure. Elle indique que la balle est désormais dans le camp des parents : « voilà à vous de, à vous maintenant de, de jouer » (S-726) dans l'objectif de leur redonner du pouvoir d'agir.

À la fin de l'entretien, les interlocuteurs reviennent sur la transgression d'Auguste qui avait falsifié la signature de sa mère. L'enseignant et la CPE, conjointement, dédramatisent la situation, minimisent les faits en indiquant qu'ils sont courants : « Il est pas seul hein loin d'là » (PP-847), « et puis y en a même pour qui ça va passer » (S-850), « si ça peut vous rassurer » (S-

851), c'est aussi une forme de protection de la face du parent (*face work*). La plaisanterie de Sabine (851) a pour vocation à détendre le climat de l'entretien qui se termine de manière consensuelle et traduit une satisfaction relationnelle entre les différents interlocuteurs.

Bilan : Nous avons pu constater dans cet entretien le recours des professionnels et notamment de la CPE à de nombreux procédés langagiers pour aborder le délicat sujet de la pression exercée par les parents sur leur fils. Ainsi à plusieurs reprises, Sabine fait usage du récit pour aborder la manière dont elle a été informée de la situation d'Auguste qu'elle dramatise, notamment en usant du champ lexical de la souffrance, pour leur faire prendre conscience de la gravité de son mal-être. L'usage du silence (55) vise le même objectif lorsqu'elle aborde les gifles qu'il reçoit. Elle mobilise aussi des procédés de méta-communication et rebondit sur les propos des parents (comme lorsque la mère émet l'hypothèse d'une pression exercée sur leur fils du fait du brillant parcours scolaire des parents). Si le fait de s'associer à l'enseignant, pour partager avec les parents son diagnostic sur l'élève et les causes de son mal-être la place en position haute, nous constatons qu'elle évite de renforcer cette hiérarchie de position en adoptant un discours de prudence avec différents modalisateurs, voire de modestie : « *j'suis pas psychologue* » (57). À différentes reprises, l'enseignant interroge les parents sur la vie d'Auguste en dehors du collège (578, 600, 638). Sabine les questionne aussi en (421) pour en savoir plus sur le voyage prévu aux USA (dont Auguste serait prétendument exclu), mais les autres questions (30, 34, 310) ont plus vocation à faire réfléchir les parents sur leur positionnement avec leur enfant. Par des FTA, Sabine évalue l'attitude parentale ; par des actes assertifs, elle souhaite aussi les faire relativiser le comportement de leur enfant, en indiquant notamment qu'il se comporte comme un enfant de son âge (222, 224, 488, 491). La CPE montre ici la manière dont elle perçoit les collégiens : ce sont des êtres en devenir qui ne sont pas encore capables de tout réussir. Le recours à l'humour (455, 851) va lui permettre aussi de dédramatiser la situation et de faire passer certains messages en atténuant l'atteinte à la face du parent. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (cf. 7.3.2.1), elle fait dans cet entretien, comme dans d'autres, la proposition d'une aide psychologique auprès d'une structure nantaise spécialisée dans l'accompagnement des enfants et des parents. Pour rendre acceptable ce conseil qui lui confère une position de surplomb sur les parents et impacte la face des parents, Sabine valorise la structure par différents FFA (469, 471) et s'associe au groupe de parents qui pourrait être en difficulté avec leur enfant par un « on » la désignant elle et eux ; cette énonciation est réitérée en 726 quand elle évalue l'attitude inadaptée des parents. Elle rappelle aussi cependant que les parents restent maîtres de leur décision en

usant du déictique « vous » propice à la dévolution : « à vous de jouer » (726) « vous allez voir comment vous allez gérer ça » (755), ce qui est une manière d'atténuer la pression que peut représenter ce type d'injonction.

Afin d'atteindre leur but qui est d'infléchir l'attitude parentale envers Auguste (résolution de l'interaction), les professionnels visent une prise de conscience des parents de la pression exercée (grâce au récit des entrevues avec l'élève, par des questions, par l'évaluation de leur attitude, en rappelant son jeune âge et en dédramatisant la transgression d'Auguste) qu'ils combinent avec le maintien d'une relation satisfaisante (modalisation de l'évaluation, protection de la face des parents par une énallage pour éviter une agression frontale, recours à l'humour). Si le constat a été posé entre adultes, le but ne semble cependant pas atteint ; l'entretien semble tourner en rond.

8.2.2.6 *Synthèse : l'activité langagière des CPE face à des parents virulents et/ou qui s'opposent*

Dans ces entretiens où les parents s'opposent, leurs réactions (et donc la relation avec les CPE) sont instables. Les CPE poursuivent différents buts liés à l'information, au recadrage et/ou au suivi de l'élève, buts qui peuvent être parfois difficile à concilier. Dans la majorité des entretiens, il s'agit d'informer le parent de l'attitude problématique de leur enfant (E17T, G3P, G6P, G7P, G9T, S4T, E5T, E8T, G10P, J4P, N2T) et parfois de faire accepter une mesure disciplinaire (E16T, G9T, S4T, E8T, E9T, G10P, J4P, N6T). Cela provoque des réactions de défense de leur enfant (E17T, G3P, G6P, G7P, G9T, G10P, S4T, E5T, J4P, N2T), de la colère (E5T, N2T, N6T, N8T), de la sidération (S4T), du désarroi (G9T, N6T), des contestations (cf. entretiens analysés en [8.2.2](#)), montrant bien combien la face et le territoire des parents sont impactés dans ce type de situations. L'objectif des CPE est majoritairement d'agir sur l'élève pour qu'il change de comportement, mais il peut parfois s'agir d'agir sur les parents pour infléchir la pression qu'ils exercent sur leur enfant (S17P), obtenir un accord pour une orientation (E5T) ou encore pour inscrire leur enfant à des activités socialisatrices (J4P) tout en maintenant une relation satisfaisante avec le parent. Le maintien d'une relation apaisée avec le parent apparaît comme un autre but de l'activité des CPE qui s'articule, voire entre en tension avec les visées informatives, de recadrage et de suivi de l'élève.

Nous avons vu que les entretiens enseignants-parents (Chartier et al., 2014; Conus, 2017; Scalabrini & Ogay, 2014) étaient largement structurés par deux phases : le diagnostic et les préconisations. Pour tenter d'atteindre leurs objectifs, les entretiens menés par les CPE

combinent différentes phases : le récit et le diagnostic. Les injonctions à l'élève, les questions aux parents ou aux élèves et les propositions sont aussi présentes mais ne sont pas systématiques.

Dans cette classe de situations, les CPE adoptent différents positionnements ambivalents qui peuvent parfois être en tensions. Comme nous l'avons soulevé dans la phase exploratoire (cf. 6.3.2), l'analyse de l'activité réelle montre qu'ils adoptent systématiquement un rôle de représentant de l'institution, garant du cadre mais aussi de la morale qui s'incarne par le rappel de la règle, des injonctions, la dramatisation des événements (avec l'emploi de superlatifs) ou encore la responsabilisation du parent.

Ce rôle se combine parfois avec celui de spécialiste de la vie scolaire, sorte d'expert éducatif. Comme Conus (2017) l'a mis en évidence chez des enseignants de primaire, les CPE adoptent en effet parfois un rôle d'expert des questions éducatives. À cette occasion, ils proposent des diagnostics qui induisent des jugements évaluatifs de dépréciation (FTA) ou d'appréciation (FFA) de l'élève mais aussi parfois du parent. Ce positionnement est diversement accueilli par les parents : il peut être un terrain d'entente et de connivence (E5T, G7P, G10P) mais aussi l'occasion d'une concurrence avec le parent (N2T) ou encore être à la limite de l'ingérence dans la sphère familiale (G9T, S17P).

Face à certaines réticences de parents et soucieux de préserver leur relation avec eux, l'analyse met aussi en évidence qu'ils doivent articuler le positionnement de garant du cadre avec un rôle de médiateur-pacificateur (dans E16T, S4T et tous les entretiens de 8.2.2). Ceci les amène à tenter de ramener le consensus avec le parent (en dédramatisant les faits, en minimisant les sanctions) et cela les oblige parfois à « compenser » l'action du collègue en répondant aux demandes des parents.

Les CPE se trouvent parfois en effet dans une sorte de relation de service¹⁶⁶ où ils sont sommés d'agir pour protéger l'enfant (S4T), de traiter les élèves équitablement (G6P, S4T) ou encore de donner du travail pendant une exclusion (E9T). Ces positionnements sont minoritaires (3 entretiens), mais questionnent à nouveaux frais l'asymétrie initiale des interactions CPE-parents où le maintien d'une relation pacifiée rebat les cartes des rapports de place. La relation entre un agent scolaire et un parent, si ce dernier est envisagé comme un

¹⁶⁶ D'après Borzeix (2000 p. 21), « L'expression [relation de service] désigne à la fois [...] un domaine de recherche récent et transdisciplinaire, un concept et une modélisation, une expérience quotidienne à la portée de chacun, une certaine orientation en matière d'action publique (l'utilisateur placé au centre) et enfin, un ensemble d'initiatives qui se situent quelque part entre pratiques managériales et discours ». Ici, nous l'envisageons comme une relation entre un agent d'un service public (ici le service public d'éducation) et un usager (le parent). Dans cette logique proche du *new management public* et des politiques d'*accountability* (Dutercq & Maroy, 2017) l'agent scolaire doit notamment rendre des comptes sur son action.

usager d'un service public (ici celui d'éducation), est en effet plus favorable au parent, alors en droit d'exiger une certaine qualité de service. Il s'agit de répondre aux besoins des parents d'être rassurés sur la prise en charge de leur enfant. Le rôle du CPE, garant du cadre, peut alors aussi impliquer une forme de reddition de compte aux parents.

L'activité des CPE apparaît aussi être orientée par les conceptions qu'ils ont de leurs rôles. Les analyses mettent en évidence comment certains CPE l'envisagent et ce qu'ils impliquent dans leur périmètre d'action : nous avons vu qu'Emmanuelle intervient sur des questions disciplinaires au sein du collège (où sa légitimité est forte, ce qui entraîne une résolution en sa faveur), mais aussi d'orientation en section spécialisée (où la résolution est en faveur du parent décisionnaire sur ce point). Annoncer des sanctions pour Géraldine est une épreuve au regard de la relation qu'elle souhaite entretenir avec les parents. Nathalie se centre sur certains aspects de son travail (discipline, gestion de l'absentéisme). Les propositions que font Julien (activités socio-culturelles) et Sabine (suivi psychologique) montrent une vision qu'ils ont de leurs missions. Nous reviendrons sur les périmètres de chacun des CPE dans le cadre de l'étude de leur identité en acte dans le chapitre suivant.

8.3 CONCLUSION DU CHAPITRE 8

Notre point de vue dans ce chapitre met un focus sur l'activité des CPE dans des entretiens rendus plus complexes en raison des réactions des parents (défense de l'enfant dans un premier temps, agressivité et opposition dans un deuxième temps). Nous avons également mis en valeur la structuration d'entretiens faisant l'objet de revirements soit du parent (E16T, S4T, E9T, G10P, N2T, N6T), soit du CPE (E5T, J4P). En prenant un point de vue plus macro sur les interactions où les parents s'opposent aux CPE, nous pouvons aussi repérer des dimensions spécifiques de ces entretiens.

Tout d'abord, les difficultés pour les CPE ne sont pas de même nature selon les buts qu'ils poursuivent. Lorsqu'une mesure disciplinaire est en jeu, les CPE sont dans l'obligation de l'annoncer au parent et de la faire accepter. Du point de vue de la résolution de l'interaction, les parents doivent s'y soumettre ; les protagonistes ont conscience du pouvoir de l'institution dans ces cas-là et les parents n'ont pas d'autre choix que d'accepter une décision du collègue et à laquelle ils n'ont pas été associés ; cette situation d'impuissance peut provoquer des émotions vives. Ces éléments contextuels placent les CPE dans une position plus hiérarchique avec les

parents mais, sous cette pression institutionnelle, ils doivent aussi, coûte que coûte, maintenir le lien avec le parent et donc investir en entretien le registre relationnel. C'est notamment cette tension que nous avons tenté de mettre en évidence dans l'analyse des entretiens dans ce chapitre.

D'autres entretiens mettent en exergue les limites de l'action des CPE dans leurs interactions avec les parents. En effet, lorsque les parents sont décideurs (orientation de l'élève en Segpa - E5T, activités de l'élève en dehors du collège - J4P, prise en charge de l'élève à la maison - S17P), le rapport de pouvoir est modifié et la résolution de l'interaction est plus incertaine pour les CPE. Nous avons vu d'ailleurs que les CPE renoncent parfois à leurs buts initiaux au profit du maintien de la relation avec le parent.

Concernant les entretiens particulièrement conflictuels entre CPE et parents où les agressions territoriales (FTA) sont nombreuses (E5T, N2T, N6T), ils sont tous trois des entretiens téléphoniques qui se déroulent hors de la présence de l'élève. Ensuite, ils concernent des élèves particulièrement en difficulté (sur le plan comportemental mais aussi sur le plan scolaire). Lors de l'entretien, les émotions exacerbées provoquent parfois une centration sur le maintien de la « face » des protagonistes et/ou sur une lutte des « places » au détriment de la prise en charge de la situation de l'élève. Dans une situation (N2T), le changement du climat intervient lorsque la CPE va dans le sens du parent sur la prise en charge des brimades subies par son fils. Dans deux entretiens (E5T et N6T), l'apaisement fait suite à une centration sur la situation de l'élève. Se préoccuper conjointement de l'élève semble en effet, faire médiation entre les interlocuteurs.

Dans le chapitre précédent, nous avons identifié trois buts généraux des entretiens entre CPE et parents de notre corpus : l'information, le recadrage et le suivi de l'élève. Si, comme l'a démontré Vinatier (2009, 2013), la recherche d'une satisfaction relationnelle est inhérente à toute interaction, à l'issue des analyses de ce chapitre, nous voulons identifier le maintien de la relation avec le parent comme un autre but dans l'activité des CPE. Il s'articule avec les précédents mais entre aussi en tensions avec eux. Ces tensions dans l'activité des CPE font écho à ceux repérés dans l'activité enseignante, analysée comme en tension « *entre souci de la relation et exigence d'efficacité* » (Chartier et al., 2014).

Ce chapitre, dédié à l'analyse de l'activité des CPE dans des entretiens complexes, nous a permis de mettre au jour des configurations et particulièrement différentes organisations de l'activité des CPE qui vont être précisées dans le chapitre suivant en détaillant les schèmes des CPE expérimenté·e·s dans cette classe de situations ; nous y verrons notamment comment ils gèrent les tensions présentes dans ces situations d'entretien avec les parents.

■ CHAPITRE 9 : LES SCHEMES DES CPE DANS LEUR GESTION DE TENSIONS LORS D’ECHANGES COMPLEXES AVEC DES PARENTS

Ce chapitre 9 est le troisième consacré aux résultats de notre recherche ; il a pour but de synthétiser les réponses à nos questions de recherche centrées sur l’organisation de l’activité des CPE expérimenté·e·s et leurs schèmes d’action dans les situations où ils s’entretiennent avec les parents à propos de comportement de l’élève qui ne respectent pas les règles. Pour ce faire, nous avons présenté les concepts d’identité en acte (Vinatier, 2009) (cf. [5.3.2](#)) et de schèmes (Vergnaud, 1996) dans le chapitre 5 (cf. [5.1.3](#)). Pour rappel, l’identité en acte d’un professionnel peut être inféré des invariants situationnels articulés avec des invariants des sujets qui sont des éléments constitutifs de schème de l’interactivité langagière (Vinatier, 2009, p. 98).

Rappelons que nous basons nos analyses sur des entretiens enregistrés qu’ont bien voulu nous communiquer les CPE et qu’ils ont enregistrés au gré de leurs possibilités, des circonstances mais implicitement pour lesquels ils recherchent à développer une plus grande conscience dans leur manière d’agir.

Après une courte présentation méthodologique, nous aborderons des éléments de l’identité en acte d’Emmanuelle, de Géraldine, de Julien, de Nathalie et de Sabine, puis nous proposerons une synthèse de l’organisation de l’activité des CPE dans leur rôle de *go between* entre École et parents avant de terminer par la présentation d’une modélisation des enjeux en tension chez les CPE qui s’entretiennent avec des parents à l’occasion de problèmes de comportement.

9.1 METHODOLOGIE

Pour chacun des 5 CPE expérimenté·e·s, nous avons procédé à un repérage des taxèmes portant sur les contenus de l’interaction (thèmes, présence d’actes de langages), sur sa structure (notamment le volume de parole, l’organisation des tours de parole, l’ouverture et clôture des épisodes) mais aussi sur la position de parole et le positionnement des sujets dans les différentes interactions. Nous avons repéré des occurrences et cooccurrences dans leurs entretiens qui ont été mises en relation. La récurrence de certaines manières de procéder des CPE nous a indiqué la présence de régularités que nous avons interprétées pour dessiner l’organisation de leur activité. Les régularités peuvent en effet révéler la présence d’invariants opératoires ou

principes tenus pour vrai (PTPV¹⁶⁷) chez les CPE. L'analyse de l'activité réelle des CPE a parfois été complétée par des éléments issus des dispositifs de co-explicitation ou des entretiens de la phase exploratoire.

Ainsi, pour chaque CPE, nous proposons trois tableaux :

- Un tableau rappelle les données quantitatives concernant les entretiens menés avec les parents (type d'entretien, durée, faits déclencheurs, positionnement des parents et volume de parole),
- Un tableau (extrait du tableau 10 du chapitre 7) rappelle les actes de langage repérés dans leurs entretiens,
- Pour finir, un tableau-synthèse est organisé en fonction des éléments constitutifs du schème selon Vergnaud (1996). Tous ces éléments constitutifs repérés interagissent entre eux mais pour des questions de lisibilité, toutes les interrelations entre eux n'ont pu être indiquées. Ils sont présentés schématiquement et sans exhaustivité, pour synthétiser ce que nous avons compris de l'organisation conceptuelle de leur activité en répondant aux questions suivantes :
 - ⊖ Quels buts et objectifs poursuivent-ils ? Bien que certains buts se rejoignent, ils ont été classés selon les visées informatives, de recadrage ou de suivi auxquels se sont ajoutés les buts liés au maintien de la relation avec le parent. Les « objectifs » relèvent d'une intention de niveau supérieur aux buts.
 - ⊖ Quelles règles d'action et de prises d'information génèrent leur activité ? Dans chaque tableau, les règles d'action ont aussi été réparties selon leur fonction d'information, de recadrage, de suivi de l'élève ou encore de maintien de la relation avec le parent.
 - ⊖ Quelles inférences réalisent-ils en situation ?
 - ⊖ Quelles propositions ou principes tenus pour vrais (PTPV) pouvons-nous repérer à l'œuvre dans leur activité ? Les PTPV sont organisés en 3 catégories selon qu'ils concernent les parents, les élèves ou le métier de CPE.

Les indicateurs (numéros d'intervention et d'entretien entre parenthèses) qui nous permettent de distinguer certains composants des schèmes des CPE sont précisés dans les commentaires des analyses (et non pas dans les tableaux pour éviter de les alourdir).

Précisons que pour aborder l'identité en acte de chaque CPE, nous nous appuyons aussi sur les résultats présentés dans les chapitres 7 et 8. Ainsi, nous reviendrons succinctement sur

¹⁶⁷ Sigle qui sera utilisé dans la suite de notre propos pour désigner les Principes Tenus Pour Vrais

certaines données quantitatives (mode de communication : téléphonique ou présentiel, type d’entretien, durée, volume de parole), sur les actes de langage mobilisés par les CPE (cf. chapitre 7) et sur les analyses d’entretiens qu’ils perçoivent difficiles à conduire (cf. chapitre 8) et notamment sur la position de parole et le positionnement qu’ils y adoptent.

9.2 L’IDENTITE EN ACTE D’EMMANUELLE

L’analyse des entretiens enregistrés par Emmanuelle, renforcée par les verbalisations issues des entretiens de co-explicitation et les données de l’entretien de la phase exploratoire nous a permis de repérer des régularités dans sa manière de procéder dans l’interaction avec les parents. Pour rappel, nous nous basons sur 19 entretiens téléphoniques dont 2 informatifs (I), 8 informatifs-recadrage (IR) et 9 informatifs-recadrage et suivi (IRS¹⁶⁸). Les données quantitatives concernant Emmanuelle sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Mode (Téléphonique T ou Présentiel P)	Nbre total	TYPE				Temps consacré aux entretiens			Avec élève	Faits déclencheurs Nbre d’entretiens ¹⁶⁹			Positionnement parents Nbre d’entretiens			Moyenne des Volumes de parole (en %)		
		I	IR	IS	IRS	le + court	le + long	Mo y.		Absence Retards	Violences	Incivilités	Coopération	Opposition	Retrait	CPE	Parents	Élève
T	19	2	8	0	9	1m in 33	18 min	6 min		5	2	15	15	5	2	74	26	

Tableau 24 : Synthèse des données quantitatives –entretiens d’Emmanuelle

¹⁶⁸ Les sigles I pour informatif, IR pour informatif-recadrage, IS pour informatif-suivi et IRS pour informatif-recadrage-suivi seront utilisés dans la suite de notre propos pour indiquer les types d’entretien. Pour des précisions sur ces catégories, se reporter au chapitre 7 (cf. 7.1.2.3).

¹⁶⁹ Pour rappel, comme certains entretiens se retrouvent dans plusieurs catégories, le nombre peut être supérieurs au nombre total des entretiens

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 7 (cf. [7.1.1.2](#)) les entretiens d'Emmanuelle sont courts (6 minutes en moyenne). Seule CPE dans un collège rural d'environ 800 élèves qui accueille un public plutôt favorisé, elle privilégie les contacts téléphoniques avec les parents qui sont plus courts que des entretiens en présentiel, ces derniers pouvant être, selon elle, chronophages car propices aux confidences des parents. Les relations avec les parents s'inscrivent donc dans une activité professionnelle contrainte temporellement pour elle. Les moyennes des volumes de parole occupés – 74 % pour elle contre 26 % pour les parents – traduisent la position haute qu'elle occupe en entretien. Cette place est confirmée dans l'analyse de ces entretiens (cf. chapitre 8 et ci-dessous). Elle est aussi visible dans son recours à différents actes de langage (cf. tableau ci-dessous).

Emmanuelle	Information		Recadrage				Suivi										
	Récit des faits/ de son action /justifie la position du collège	Euphémisation/ minimisation de la sanction					Évaluation	Questions	Préconisations			Engagement à agir/ mise à disposition	Soutien parental				
			Injonctions	Dramatisation	Menace/ tance l'élève	Rappel règles, loi, procédures	Évaluation de l'élève ou de la situation - diagnostic	Évaluation attitude parentale	Questions à l'élève	Questions aux parents	Propositions		Demandes	Conseils	Rassure/ dramatisation	Valorisation/ Défense du parent	Empathie/ soutien
Nbre d'entretiens où sont repérés les actes de parole	18	10	8			9	11	4		5	3	7	4	11	6		5

Tableau 25: Recours aux actes de langage d'Emmanuelle dans ses entretiens avec les parents

Emmanuelle, lorsqu'elle informe les parents, comme ses collègues CPE, a recours quasi-systématiquement à la description des faits (repérée dans 18 entretiens sur 19¹⁷⁰). C'est un moyen d'atteindre certains buts comme celui de communiquer une information au parent sur le comportement de l'élève tout en faisant valoir son point de vue (visée informative) ou celui de faire adhérer le parent pour qu'il reprenne la situation à la maison (visée de recadrage).

¹⁷⁰ Pour préciser les entretiens concernés, se reporter au tableau 10 (cf. chapitre 7 p. 241)

Dans son rapport de place (position haute) avec les parents, elle adopte un positionnement de garante du cadre en rappelant les règles, la loi, les procédures (cela a été repéré dans 9 entretiens) ou encore en s'engageant à agir (repéré dans 11 entretiens). Nous l'avons vu dans le chapitre précédent lorsqu'elle rappelle à la mère l'organisation prévue en cas d'heure de permanence (E16T) où l'échelle des sanctions (E9T). D'autres règles d'action sont emblématiques du recadrage comme le rappel de la loi (47-E1T ; 25-E3T ; 3-E4T) ou la responsabilisation du parent (37-E5T ; 13, 15-E6T). Cette mission de recadrage est un aspect important de son identité en acte car elle touche au rôle éducatif qu'elle adopte dont l'objectif est de faire évoluer le comportement de l'élève. Le recadrage peut aussi s'étendre au parent. Nous l'avons vu dans l'analyse de l'entretien E5T (cf. chapitre 8) où Emmanuelle tente d'obtenir un rendez-vous pour évoquer une orientation en Segpa, mais c'est visible aussi dans l'entretien E6T concernant un enfant qui est allé menacer un élève d'un autre collège avec un marteau, et qui a évoqué l'usage qu'il pourrait faire du taser de sa mère. L'emploi du déictique « vous », « vot' gars » (15), les mises en garde : « faites attention » (15), « c'est pour vous alerter » (17) ainsi que l'injonction à « reprendre ça » (15, 17) visent à imputer à la mère la responsabilité de la situation et à s'impliquer dans la résolution de l'incident.

Avec les parents, elle adopte aussi une position haute en se positionnant comme une experte éducative, par les diagnostics qu'elle porte sur l'élève ou sur sa situation (repérés dans 11 entretiens, cf. tableau 25 ci-dessus), les conseils qu'elle donne (repérés dans 4 entretiens), par l'évaluation de l'attitude parentale (repérée dans 4 entretiens) mais aussi dans les questions qu'elle s'autorise à poser au parent (repérées dans 5 entretiens). Interroger le parent, comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. [7.3.2.1](#)) ne fait pas consensus chez les CPE ; il traduit chez Emmanuelle des conceptions liées à l'élève et à son rôle. En effet, investiguer la situation à la maison en questionnant le parent (69-E3T ; 12-E14T) nous semble lié à un PTPV indiquant que la connaissance de la situation à la maison permet un meilleur suivi (nous l'avons évoqué dans le chapitre 7, cf. [7.3.2.1](#)). Lors d'un dispositif de co-explicitation (342-Coex2), Emmanuelle précise cette phase d'investigation menée auprès d'une mère dans l'entretien E3T où elle lui demande notamment si elle a un nouveau compagnon (69, 71, 73-E3T) : elle explicite les hypothèses qu'elle élimine « en acte » lors de l'échange téléphonique avec la mère et fait émerger d'une part ses connaissances de l'établissement et des ressources que peuvent apporter ses collègues et d'autre part, une autre de ses règles d'action générique : si la situation est difficile à la maison, alors la CPE peut orienter les parents vers sa collègue assistante sociale qui pourrait envisager l'aide à leur apporter. Nous pouvons aussi émettre une hypothèse sur la vision qu'elle a des besoins de cadre que peut avoir un adolescent. À l'aune de l'entretien

précédemment analysé (E5T, cf. [8.2.2.1.1](#)) et des échanges entre Emmanuelle et la mère élevant seule ses enfants, de cet extrait : « à l'adolescence on a besoin aussi d'avoir un référent homme à la maison » (73-E3T) et ceux issus de l'entretien de co-explicitation : « là je cherche juste à savoir si il y a un représentant masculin à la maison et comment ça se passe », « il y a un beau-père, voilà la gamine elle le craint un peu » (342-Coex2), la présence d'une figure masculine semble être envisagée par cette CPE comme un avantage pour cadrer un·e adolescent·e.

Des règles d'action génériques liées au suivi de l'élève (diagnostic, préconisations) s'appliquent dans cette classe de situations et semblent structurer son identité en acte. En effet, au niveau identitaire, nous voyons qu'elle conforte un positionnement de spécialiste dans le cadre de ses diagnostics sur la situation, où elle fait référence à ses connaissances des collégiens (49-E1T ; 11, 29, 31, 65-E3T ; 10-E4T ; 25-E5T ; 5-E8T ; 23, 47-E13T). Dans ce cadre, elle émet aussi parfois des préconisations : elle conseille un rendez-vous médical, évoque une fiche de suivi pour l'élève (E7T), invite à une réflexion sur le projet d'orientation (E10T) ou propose une restriction des autorisations de sortie de l'élève (E18T). Ces règles sont liées à la conception qu'elle a de son métier. Nous pouvons ainsi dire qu'un autre PTPV chez Emmanuelle est qu'une CPE est une professionnelle qui détient une expertise en matière d'éducation. Elle en a conscience car elle l'avait indiqué dans la phase exploratoire : « Mon boulot c'est conseillère principale d'éducation, c'est vachement pompeux quand même. Voilà c'est moi, je donne des conseils d'éducation quand même, c'est pas rien. Donc tant que j'ai ma casquette de professionnelle, ça peut paraître jugeant » (26-EExplo). Elle pense que ce rôle peut générer une position de surplomb, c'est pourquoi le fait de faire référence à son rôle de mère (93-E1T ; 77-E5T) lui semble opératoire pour prodiguer des conseils sans donner l'impression de porter de jugement. Sa propre expérience l'a amenée à percevoir la violence que peut représenter certains mots émanant des établissements (300-Coex2).

Nous avons repéré un objectif général (cf. tableau 26 ci-dessous), qu'elle partage avec d'autres CPE, qui est d'amener l'élève à changer d'attitude ; il est lié au positionnement d'éducatrice qu'elle adopte avec les élèves. La recherche d'une alliance avec le parent semble un invariant d'Emmanuelle pour l'atteindre. En effet, elle formule parfois explicitement le pacte co-éducatif qu'elle propose au parent : celui de travailler ensemble pour guider l'élève sur le « bon chemin ». Cette orientation de son activité s'appuie selon nous sur un PTPV concernant l'élève que nous avons formulé ainsi : un élève est un être « en construction » qui a le droit à l'erreur. Nous le voyons dans l'extrait de l'échange ci-dessous :

101 E : *d'accord bon ben écoutez en tout cas, on se tient au courant hein si vous avez des doutes sur quelque chose vous m'appellez. Moi de mon côté s'il y a quoi que ce soit je vous appelle et puis voilà et puis on va, on va tâcher de faire équipe pour que... voilà.*

102 Mère : *pour qu'elle change*

103 E : *hein pour qu'elle change un petit peu, qu'elle se trompe pas de chemin quoi (E3T)*

La métaphore du chemin ou des choix à faire est utilisée pour rappeler les visées de son travail auprès des élèves : « *je pense qu'à un moment il faut que Nicolas il apprenne à faire les bons choix, [...] quand il y a une bêtise dans l'air, il faut qu'il sache dire non c'est tout donc ça je vais le reprendre avec lui* » (61-E1T).

Cette recherche d'alliance implique des règles d'action comme celle de demander l'accord de la famille pour une punition. En effet, elle la sollicite sur la nature de la punition (7, E18T) ou sur le créneau de l'heure de retenue (7-E11T ; 5, 7-E12T ; 6-E14T). Ces procédés répondent à des enjeux pragmatiques (s'assurer de la possibilité matérielle de la réalisation de la punition) mais aussi des enjeux relationnels (partager avec le parent la réponse aux transgressions de leur enfant) visant la mise en œuvre d'une co-éducation. Elle formule aussi différentes demandes (repérées dans 7 entretiens) comme celle de « reprendre » la situation à la maison : cette demande est explicite dans 3 entretiens (4-E4T, 15-E6T, 7-E10T). Interrogée en entretien collectif (coex1) sur ce que signifie ce fait de « reprendre ça », Emmanuelle indique qu'elle le conçoit comme une forme de coéducation : « *moi je leur dis je vous laisse reprendre ça de votre côté à la maison, moi je vais le recevoir mais enfin chacun fait un bout du boulot* » (110 – Coex1). Ces règles d'action s'appuient selon nous sur un PTPV qui est que l'alliance avec le parent est un levier pour faire évoluer le comportement de l'élève. Elles sont reliées au but de faire adhérer le parent pour qu'il reprenne la situation à la maison. Nous avons pu le mettre en évidence grâce aux analyses, mais aussi grâce aux verbalisations de la CPE réalisées à partir des transcriptions d'entretien, lors d'un dispositif de co-explicitation (31, 151-Coex1) évoquées dans le chapitre 7 (p. 243).

31 E : *[...] c'est important de [...] remporter l'adhésion du parent comme lorsqu'on fonctionne avec l'élève, remporter son adhésion c'est-à-dire qu'il comprenne ben oui je suis puni mais c'est vrai que j'ai fait quelque chose de grave donc je me prends une journée d'exclusion et que le parent il adhère aussi à cette sanction et moi c'est vraiment ça : c'est réussir à obtenir l'adhésion du parent parce que pour moi si le parent la comprend, l'accepte, il va pouvoir reprendre ça dans le même sens que nous auprès de son enfant et on aura gagné quelque chose. C'est vraiment remporter cette adhésion. [...]* (Coex1)

Afin de conforter sa relation avec le parent et de rechercher son adhésion, Emmanuelle mobilise une autre règle d'action qui est de faire référence à sa situation de mère – nous l'avons déjà évoqué – ou encore de s'excuser d'annoncer une mesure disciplinaire (13-E8T ; 13-E12T ; 10-E14T ; 17-E19T). Ces règles d'action sont liées à un autre but qui est de maintenir une relation apaisée avec le parent. Elle adopte dans ces circonstances une position basse.

Dans ce but, qui a trait à la mission de médiation et de pacification qui semble lui incomber, la CPE cherche à faire accepter la mesure disciplinaire par différents procédés de minimisation et de compensation (repérés dans 10 entretiens cf. tableau 25). Ainsi, elle minimise la sanction en indiquant qu'elle ne restera qu'un an dans le dossier de l'élève¹⁷¹ (9-E9T ; 35, 37-E13T) ou en indiquant qu'une heure de retenue ce n'est pas grave (51-E16T). Emmanuelle dédramatise aussi la situation en rassurant le parent (93-E1T ; 61, 65-E3T ; 8-E4T ; 29-E13T) ce qui nous semble être une autre de ces règles d'action liée à différents buts (faire accepter la mesure disciplinaire, faire adhérer le parent). Elle « compense » la mesure disciplinaire symboliquement et pragmatiquement en donnant personnellement du travail à l'élève durant l'exclusion (85-E3T ; 15-E9T) en répondant aux préoccupations des parents. Ce type de situations montre d'ailleurs les tensions auxquelles est soumis son activité : d'un côté, la CPE est celle qui annonce la sanction au parent et en même temps, elle est celle qui doit garder le lien avec eux et favoriser leur acceptation de la mesure prise par les équipes du collège.

Son rapport à la sanction nous en apprend un peu plus sur son territoire d'action. En effet, Emmanuelle assume son rôle de référente de l'établissement concernant les questions disciplinaires ; elle l'évoque lors du premier entretien de co-explicitation où elle discute avec Géraldine et Nathalie de la question de qui doit informer les parents de la sanction : « *parce que quand on décide d'une sanction, on l'a discutée, on l'a réfléchi* » (56-Coex1), « *je l'assume tu vois. C'est un truc, ça me semble juste [...] ça me gêne pas, parce que je l'ai intégré et je l'estime juste, souvent les problèmes qu'il y a, ce sont des problèmes, les sanctions sont posées par rapport à des manquements en vie scolaire la plupart du temps* » (58-Coex1), « *en plus on est témoin de ça, on a vraiment suivi le truc. On est les mieux placés pour donner des détails au parent, dire ce qu'on a fait, ce qui s'est dit, qui est intervenu donc je trouve ça tout à fait sensé, légitime que ce soit nous qui appelions. Donc je sais pas, ce n'est pas une corvée même si ce n'est pas toujours très plaisant* » (60-Coex1). Prendre en charge l'annonce de la sanction, pour elle, est logique car elle le considère comme un prolongement de son travail de gestion de la vie scolaire des élèves, qu'elle participe

¹⁷¹ Le récent décret n° 2019-906 du 30-8-2019 - J.O. du 31-8-2019 modifie cette mesure : il augmente la durée de conservation des sanctions dans le dossier administratif de l'élève, de façon proportionnée à la gravité de la sanction

avec l'équipe de direction au choix de la sanction et parce que cela lui garantit la maîtrise de l'information au parent dont dépend aussi le maintien de bonnes relations.

L'objectif de maintenir une relation apaisée avec le parent renvoie, selon nous, à un enjeu institutionnel de leur activité lequel s'appuie sur un autre PTPV qui est que l'institution et notamment le chef d'établissement attend des CPE qu'ils/elles garantissent qu'il n'y ait pas de « vagues » avec les parents ce qui montre qu'Emmanuelle subit une pression institutionnelle dans son activité. Emmanuelle a évoqué ce point en entretien collectif de co-explicitation (522, 524- Coex1), nous l'avons évoqué dans le chapitre 7 (cf. p. 216). En entretien, le but du maintien de la relation avec le parent est donc lié à un objectif supérieur qui est de maintenir une bonne relation avec tous les parents du collègue.

Concernant les inférences d'Emmanuelle en situation d'entretien, elles semblent concerner l'attitude du parent. En fonction de ce qu'elle perçoit (prend-il la mesure de la situation ?), elle va adapter sa position. Si le parent minimise les faits ou nie la responsabilité de son enfant, elle va opter pour le recadrage (nous le voyons par exemple dans les entretiens E5T, E6T, E9T, E16T, E17T) et mobiliser différents *Face Threatening Acts* (FTA). Si le parent reconnaît les torts de son enfant, elle va dédramatiser et rassurer (93-E1T ; 61, 65-E3T ; 8-E4T ; 29-E13T) en valorisant les efforts de l'élève avec des *Face Flattering Acts* (FFA). Elle évoque ce point lors d'un entretien de co-explicitation : « *Tout dépend des parents parce qu'il y a des parents qui relativisent eux-mêmes tellement que des fois t'es obligé de dire "c'est grave ce qui s'est passé " »* (291-Coex2).

Nous avons synthétisé les différents éléments de l'identité en acte d'Emmanuelle, abordés précédemment, dans le tableau ci-dessous organisé en fonction des différents composants du schème d'Emmanuelle dans cette classe de situations.

<p style="text-align: center;">Buts, objectifs</p>	<p style="text-align: center;">BUTS</p> <p style="text-align: center;">Informatif Communiquer une information tout en faisant valoir son point de vue Faire accepter la mesure disciplinaire au parent et lui faire relativiser la gravité des faits ou de la sanction</p> <p style="text-align: center;">Maintien de la relation S'allier avec le parent Maintenir une relation apaisée avec le parent</p> <p style="text-align: center;">Recadrage Faire adhérer le parent pour qu'il reprenne la situation à la maison dans le sens du collègue</p> <p style="text-align: center;">Suivi Faire accepter la proposition du collègue</p> <p style="text-align: center;">OBJECTIFS Amener l'élève à changer de comportement et <i>in fine</i> à grandir Maintenir une relation apaisée avec tous les parents du collègue</p>	<p style="text-align: center;">Règles d'information et de maintien de la relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire les faits - Minimiser la mesure disciplinaire - « Compenser » la sanction <ul style="list-style-type: none"> - Rassurer - Demander l'accord des parents pour punir l'élève - Faire référence à sa situation de mère <ul style="list-style-type: none"> - S'excuser <p style="text-align: center;">Règles de recadrage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler la loi - Responsabiliser les parents <p style="text-align: center;">Règles de suivi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Émettre un diagnostic sur l'attitude de l'élève - Investiguer la situation à la maison - Faire des préconisations (demandes, conseils, propositions) 	<p style="text-align: center;">Règles d' action</p>
<p style="text-align: center;">Inférences</p>	<p style="text-align: center;">Adaptation des règles d'action en fonction de l'attitude du parent : reconnaît-il la responsabilité de son enfant, la gravité des faits ? Accepte-t-il la mesure disciplinaire ?</p>	<p style="text-align: center;">Concernant les parents : L'alliance avec le parent est un levier pour faire évoluer le comportement de l'élève</p> <p style="text-align: center;">Concernant les élèves : Un élève est un être « en construction » qui peut faire des erreurs.</p> <p style="text-align: center;">Concernant le métier de CPE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'institution attend d'une CPE qu'il/elle maintienne une relation apaisée avec les parents - Une CPE est une experte en éducation qui connaît les adolescents et leurs besoins, notamment leur besoin de cadre, à ce titre, elle est une personne-ressource pour les parents. - La connaissance de la situation de l'élève en dehors de l'École permet un meilleur suivi. 	<p style="text-align: center;">PTPV (Principes Tenus Pour Vrais)</p>

Tableau 26: Schèmes d'Emmanuelle en situation d'entretien avec des parents

L'analyse de l'activité d'Emmanuelle, sous la pression de l'institution (enjeu institutionnel), nous l'avons évoquée, montre que, de manière significative, elle garde une position institutionnelle haute pour tenter de faire évoluer le comportement de l'élève (enjeu éducatif) par un recadrage qu'elle juge nécessaire face aux parents tout en maintenant le lien avec eux (enjeux relationnel et institutionnel).

9.3 L'IDENTITE EN ACTE DE GERALDINE

En vue de mettre en évidence des invariances dans l'activité de Géraldine, nous nous basons sur l'analyse de 12 entretiens soit 7 IR et 5 IRS ainsi que sur certaines verbalisations lors des entretiens de co-explicitation auxquelles elle a participé. Les données quantitatives concernant les entretiens de Géraldine sont rappelées dans le tableau ci-dessous.

Mode (T ou P)	Nbre total	TYPE				Temps consacré aux entretiens			Avec élève	Faits déclencheurs Nbre d'entretiens ¹⁷²				Positionnement parents Nbre d'entretiens			Moyenne des Volumes de parole (en %)		
		I	IR	IS	IRS	le + court	le + long	Mo y.		Absence Retards	Violences	Incivilités	Coopération	Opposition	Retrait	CPE	Parents	Élève	
T	2	0	2	0	0	3.5	5	4.25 min	0	2	1	x	x	x	2	80.5	19.5		
P	10	0	5	0	5	11 min	28 min	19 min	6	x	4	7	8	2	x	69	26	5	

Tableau 27 : Synthèse des données quantitatives - Entretiens de Géraldine

Géraldine est la plus jeune des CPE expérimenté·e·s et celle qui a le moins d'expérience (7 ans au moment du recueil de données). Pour rappel, elle exerce dans le collège B classé en réseau d'éducation prioritaire qui accueille environ 370 élèves majoritairement issus de milieux dits « défavorisés ». Contrairement aux autres CPE qui évoquent largement la relation aux familles et leurs manières d'agir avec eux, Géraldine en dit peu dans l'entretien de la phase

¹⁷² Pour rappel, comme certains entretiens se retrouvent dans plusieurs catégories, le nombre peut être supérieur au nombre total des entretiens

exploratoire (l'entretien n'a duré que 10 minutes contrairement aux autres CPE dont l'entretien a duré environ une heure), ce qui nous indique que ses méthodes sont peu conscientisées : « *je pense pas que j'ai de manière de faire parce que c'est tout le temps différent. Parce que je m'adapte aux familles que j'ai. Nan, je peux pas te dire plus comme ci comme ça. Peut-être que justement, ça m'aidera à voir si j'ai vraiment un profil type mais pour l'instant, non j'en sais rien* » (41-GExplo).

Le volume de parole montre qu'elle adopte une position haute dans ses entretiens, particulièrement au téléphone où elle occupe environ 80 % du volume de parole.

Géraldine privilégie les entretiens en présentiel (10 sur 12 enregistrés) qui durent en moyenne une vingtaine de minutes. Pour elle, le contact passe mieux ainsi (27-Gexplo). Elle indique que dans le collège où elle travaille (situé dans un réseau d'éducation prioritaire), elle ne rencontre les parents que pour des problèmes de comportement dont la gestion prend une place très importante dans son quotidien, nous reviendrons sur ce point concernant son identité en acte. Ses entretiens visent l'information et le recadrage (7 entretiens). Cinq entretiens ont des dimensions de suivi mais comme l'indique le tableau concernant les actes de langage et contrairement à d'autres CPE, elle fait peu de préconisations (il y a une seule proposition de commission éducative en G4P qui émane de la chef·fe d'établissement). Dans les entretiens de suivi, elle interroge l'élève dès qu'il est présent : il y est majoritairement « destinataire » de questions (dans les 6 entretiens où il/elle est présent·e), d'injonctions (dans 8 entretiens) qui sont parfois aussi à destination des parents. Elle s'engage très régulièrement (dans tous ses entretiens à l'exception de G1P et G10P) à agir et/ou indique sa disponibilité envers les parents. Elle signale ainsi son engagement dans la résolution des problèmes rencontrés ; elle manifeste aussi sa volonté d'être une personne ressource pour les parents. Nous constatons aussi que cet acte de langage, souvent combiné à des formules de politesse, a une valeur de clôturant dans les interactions.

Géraldine	Information		Recadrage				Suivi									
	Récit des faits/ de son action /Justifie la position du collègue	Euphémisation/ minimisation de la sanction	Injonctions	Dramatisation	Menace/tance l'élève	Rappel règles, loi, procédures	Évaluation		Questions à l'élève	Questions aux parents	Préconisations			Engagement à agir/ mise à ...	Soutien parental	
							Évaluation de l'élève ou de la situation - diagnostic	Évaluation attitude parentale			Propositions	Demandes	Conseils		Rassure/déramatisation	Valorisation/Défense du parent
Nbre d'entretiens où sont repérés les actes de parole	12	5	8	1	1	8	11	4	6 sur 6 entretiens où l'élève est présent.e	5	1	2	1	9	1	3

Tableau 28 : Recours aux actes de langage de Géraldine dans ses entretiens avec les parents

Son activité s'organise autour d'un objectif principal (comme pour les autres CPE), il s'agit d'amener l'élève à changer de comportement. Ses buts sont, tout comme pour Emmanuelle, d'informer le parent et faire accepter la sanction tout en maintenant le lien avec lui et de procéder à un recadrage que nous avons qualifié de *soft*, pour agir sur le comportement de l'élève.

Comme les autres CPE, Géraldine, afin d'informer le parent, évoque les incidents et raconte les faits (cela concerne tous les entretiens de Géraldine). En G7P, nous avons pu voir (cf. 8.1.1.1.2) outre le récit des événements (22, 24, 26, 28, 30, 60-G7P) qu'elle évoque aussi l'écrit de l'élève pour étayer sa version.

Nous parlons de recadrage *soft* chez Géraldine car ses diagnostics sont systématiquement valorisants pour l'élève (dans tous les entretiens). Bien que, comme les autres CPE, elle use de *Face Threatening Acts* (FTA) à l'adresse des élèves pour souligner un comportement problématique, elle recourt systématiquement à des *Face Flattering Acts* (FFA) dans leur évaluation. Cette tendance se décline aussi dans la propension de la CPE à trouver des excuses au comportement des élèves. Nous l'avons vu dans l'entretien G10P où elle évoquait l'influence des « copines » sur le comportement de l'élève (130-G10P), ou en disant que ça ne lui ressemble pas (202-G10P). Elle évoque l'influence des autres aussi dans

l'entretien G11P : « *C'est un bon garçon qu'vous avez mais il est influençable* » (251-G11P). Elle l'indique aussi pour Nourredine en G3P : « *Nourredine commence à les suivre et c'est dommage parce que c'est pas, c'est pas son caractère* » (19-G3P). Comme nous l'avons vu dans l'entretien G9T, la CPE justifie l'attitude de l'élève par les décès récents dans la famille (8, 10-G9T).

En entretien, la CPE intervient aussi en vue de faire évoluer le comportement de l'élève à qui elle demande par différentes injonctions à changer de comportement (G1P, G3P, G4P, G5P, G6P, G7P, G11P, G12P) auxquelles s'ajoutent le rappel de la démarche à suivre comme celle de venir voir un adulte quand l'élève est en difficulté avec un·e camarade.

Le recadrage *soft* s'incarne aussi dans la minimisation des faits et des mesures disciplinaires. Géraldine recourt à une minimisation des faits ou des mesures disciplinaires dans plusieurs entretiens ; nous en voyons ici un exemple : « *y a pas eu des choses gravissimes mais on a un petit cumul d'incidents, des petites choses pas sérieuses* » (7-G8P), « *une punition c'est pas gravissime en soi* » (183-G8P). Nous avons repéré aussi cette règle d'action dans l'entretien G3P analysé précédemment (cf. [8.2.1.2](#)) où elle évoque l'implication de l'élève dans des moqueries tout en indiquant que ce n'était pas très grave et que ce comportement ne lui ressemblait pas (25-G3P). Dans 4 entretiens G3P, G5P, G6P, G11P, la CPE reçoit les parents, notamment parce que les élèves de cinquième harcèlent une camarade. Elle emploie cependant à de nombreuses reprises le terme de « moqueries » pour qualifier leur comportement et peu le terme de harcèlement¹⁷³. Les faits sont ainsi euphémisés pour protéger sa relation au parent.

Géraldine adopte aussi une position haute, de par son évaluation de l'attitude ou de l'éducation parentale. Nous le repérons dans 6 entretiens (G1P, G6P, G7P, G9T, G11P, G12P). Cette posture est particulièrement visible dans l'entretien G7P, préalablement analysé (cf. [8.1.1.2](#)) où en miroir des auto-*Face-Flattering Acts* (Auto-FFA) du père, elle valorise en retour ses compétences parentales (42, 44, 46, 50, 62, 70, 92, 98-G7P) et les actions qu'il met en place avec eux. Nous en retrouvons d'autres formes dans d'autres entretiens : « *c'est très bien que vous soyez passée* » (31-G1P), « *je sais qu'en plus vous êtes vraiment présents donc j'trouve ça très bien* » (247-G11P), « *bravo déjà qu'ça s'passe bien avec votre fille* » (278-G11P), « *vous avez des enfants, voilà, qui sont polis respectueux des autres* » (229-G12P). Lorsqu'ils évoquent leur engagement à agir ou leur action, elle les valide (216-G10P ; 314-G11P). Cette règle d'action vise à

¹⁷³ Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique (définition du site <https://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/que-faire/le-harcèlement-cest-quoi/>> consulté le 8/06/20). Il fait l'objet de politiques publiques depuis les années 2010.

promouvoir ce qu'elle estime être les bonnes pratiques mais aussi à maintenir une bonne relation avec le parent.

Ces règles d'action ont, en effet pour but de construire une relation de proximité avec le parent, de maintenir un lien apaisé et de faire accepter la décision du collègue. Elle évoque en entretien de co-explicitation (Coex1) les précautions qu'elle prend notamment pour annoncer une sanction : « *c'est pour faire passer si on veut garder un lien quand même avec eux, un lien cordial parfois y a pas le choix* » (28-Coex1) ; une relation de confiance est nécessaire selon elle pour que les parents acceptent les décisions du collègue : « *On instaure un climat de confiance et c'est presque pour créer une relation un peu privilégiée tu vois, tu te dis la prochaine fois, les parents vont me connaître, ils vont me faire confiance, ce que j'annoncerai normalement ça passera, parce que ils me connaissent, ils savent que je suis juste, que je suis équitable et c'est vraiment ce petit lien à avoir avec eux* » (32-Coex1) ; elle les conçoit comme des stratégies pour remporter leur adhésion (165-Coex1).

Cette organisation de son activité nous semble être liée aux principes qu'elle tient pour vrai (PTPV) que nous avons formulés ainsi : une CPE est une personne ressource pour les parents, elle doit être bienveillante avec les élèves et les parents et la valorisation d'autrui permet la construction et le maintien d'une relation apaisée. En effet, Géraldine indique qu'elle conçoit difficilement son rôle disciplinaire qu'elle trouve ingrat, chronophage et peu compatible avec sa vision du métier : « *moi je travaille en REP et c'est quand même le rôle qu'on m'assigne ; je trouve que je fais beaucoup de tâches, enfin je passe énormément de temps à prononcer des punitions, à donner des sanctions et à côté de ça j'ai pas du tout de temps d'animation quoi. C'est embêtant. J'ai pas fait ce boulot pour ça, du coup je pense que tout ça, ça m'embête d'avoir ce rôle* » (65-Coex1). Appeler les parents pour annoncer une sanction est problématique pour elle, d'une part car cela prend selon elle trop de temps dans son activité (enjeu pragmatique) mais aussi, nous le voyons, cela vient heurter l'image qu'elle a de son métier et de ses missions.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Buts, objectifs</p>	<p style="text-align: center;">BUTS</p> <p style="text-align: center;">Informatif Informer le parent du comportement problématique de l'enfant Faire accepter la mesure disciplinaire au parent</p> <p style="text-align: center;">Recadrage & Suivi Faire adhérer le parent Agir sur le comportement de l'élève</p> <p style="text-align: center;">Maintien de la relation Construire et maintenir une relation apaisée avec les parents</p> <p style="text-align: center;">OBJECTIF Amener l'élève à changer de comportement</p>	<p>Règles d'information et de recadrage des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Minimiser les incidents - Minimiser la mesure disciplinaire - Demander à l'élève de changer de comportement (injonctions) <p>Règles de suivi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer l'attitude de l'élève (diagnostic) - Se mettre à disposition <p>Règles de maintien de la relation : Valoriser l'élève et le(s) parent(s)</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Règles d' action</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inférences</p>	<p style="text-align: center;">Degré d'adhésion du parent</p>	<p>Concernant les parents et les élèves : La valorisation d'autrui permet le maintien d'une relation apaisée</p> <p>Concernant le métier de CPE : Une CPE est une personne ressource pour les parents. Elle doit être bienveillante avec les élèves et les parents.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PTPV (Principes Tenus Pour Vrais)</p>

Tableau 29 : Schèmes de Géraldine en situation d'entretien avec des parents

Le fait de devoir informer régulièrement les parents des problèmes de comportement et des sanctions alors que Géraldine aspire à une relation de proximité avec les parents provoque de fortes tensions dans son identité en acte. Son territoire d'action semble contraint aux questions disciplinaires, rôle qu'elle semble assumer difficilement. Elle compense cette tension en valorisant systématiquement l'élève et les parents.

9.4 L'IDENTITE EN ACTE DE JULIEN

Les données quantitatives des 10 entretiens de Julien sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Mode (T ou P)	Nbre total	TYPE				Temps consacré aux entretiens			Avec élève	Faits déclencheurs Nbre d'entretiens ¹⁷⁴			Positionnement parents Nbre d'entretiens			Moyenne des Volumes de parole (en %)		
		I	I R	I S	I R S	le + court	le + long	Mo y.		Absence Retards	Violences	Incivilités	Coopération	Opposition	Retrait	CPE	Parents	Élève
P	10	x	6	x	4	6 min	42 min	17 min	9	1	5	5	9	1	1	73	16	9

Tableau 30 : Données quantitatives - Entretiens de Julien

Pour rappel, Julien exerce ses fonctions dans un collège urbain qui accueille environ 440 élèves issus de milieux mixtes socialement. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 7 (cf. [7.1.1](#) p.207) Julien y reçoit systématiquement les parents, tous les entretiens enregistrés sont en présentiel ; pour lui, la communication passe mieux et il peut ainsi s'appuyer sur des signes non verbaux (Coex2). Ces entretiens durent en moyenne 17 minutes ; certains sont courts (6 minutes) car il s'agit parfois, dans certains entretiens de recadrage (J2P, J4P, J6P, J9P) de recevoir rapidement le parent pour qu'il emmène son enfant après des actes violents. Dans la gestion des transgressions des élèves, il compte sur la proximité géographique des parents pour extraire leur enfant du collège en cas de manquements graves. Julien privilégie la sérénité du climat du collège à leur maintien dans l'établissement.

Julien, comme les autres CPE, occupe un volume de parole important : 73 % contre 16 % pour le parent, ce qui correspond au temps de parole le moins important sur l'intégralité de notre corpus. Il exerce de surcroît un fort contrôle des thèmes des entretiens ce qui conforte sa position haute.

¹⁷⁴ Pour rappel, comme certains entretiens se retrouvent dans plusieurs catégories, le nombre peut être supérieur au nombre total des entretiens

Julien	Information		Recadrage				Suivi										
	Récit des faits/ de son action /Justifie la position du collègue	Euphémisation/ minimisation de la sanction					Évaluation	Questions	Préconisations			Engagement à agir/ mise à	Soutien parental				
			Injonctions	Dramatisation	Menace/tance l'élève	Rappel règles, loi, procédures			Évaluation de l'élève ou de la situation - diagnostic	Évaluation attitude parentale	Questions à l'élève		Questions aux parents	Propositions	Demandes	Conseils	Rassurance/déramatisation
Nbre d'entretiens où sont repérés les actes de parole	9	3	8	5	3	7	10		6 entretiens sur 9 où est présent l'élève	1	3			10	1		4

Tableau 31 : Recours aux actes de langage de Julien dans ses entretiens avec des parents

Le tableau 10 (chapitre 7 p. 241) dont est extrait le tableau ci-dessus concernant les actes de langage mobilisés par Julien, nous indique qu'il est quasiment le seul à recourir à la dramatisation des faits et aux menaces ou au fait de tancer l'élève. Comme ses collègues, il a recours largement au récit des faits, à des diagnostics sur l'élève et à des injonctions ; il s'engage aussi systématiquement à agir auprès du parent. Nous allons détailler ces éléments pour révéler son identité en acte.

L'analyse des 10 entretiens - 6 IR et 4 IRS- enregistrés par Julien renforcée par les verbalisations issues des entretiens de co-explicitation et les données de l'entretien de la phase exploratoire nous ont permis de repérer des régularités dans sa manière de procéder en entretien. Nous les avons organisées en 5 points qui regroupent les règles d'action qu'il mobilise dans ces situations où il rencontre un parent pour un problème de comportement de l'élève : le face à face, le recadrage, le fait de faire accepter la mesure disciplinaire, l'appui sur son ancienneté et enfin le suivi de l'élève qui sont notamment présentés dans le tableau-synthèse des schèmes que nous avons pu repérer dans cette classe de situations (cf. tableau 32 ci-dessous).

Un premier objectif chez Julien concerne le maintien de la paix scolaire au collègue. Il est lié aux buts d'apaiser la situation dans l'établissement mais aussi celui de faire accepter la mesure disciplinaire au parent. Nous le repérons dans son activité d'entretien lorsqu'il souligne

le tumulte généré par le comportement de l'élève : « ça a généré énormément de conflits » (3-J2P), « pour dégonfler le truc » (97-J4P), « tout ça rameute un foïn pas possible dans la cour de récréation tout le monde s'en mêle, c'est un foutoir pas possible, [...] c'est pas possible par rapport au calme et au bien-être de l'établissement » (49-J9P). Le deuxième objectif, qu'il partage avec d'autres CPE, est d'amener l'élève à changer de comportement ; nous avons repéré qu'il poursuit le but de faire reconnaître à l'élève sa responsabilité dans ses entretiens.

Afin d'atteindre ces buts et objectifs, Julien a recours à différentes règles d'action. En effet, il reçoit systématiquement les parents et en présence de l'élève (sauf dans J1P où l'élève est absent). Il procède aussi à un recadrage de l'élève (contrairement à Géraldine, il peut être qualifié de « fort ») car il dramatise et tance l'élève devant le parent (3, 19, 21-J2P ; 49, 102-J3P ; 17-J5P ; 20, 24-J6P ; 14, 30, 40-J7P ; 13-J8P ; 3-J9P ; 189-J10P), il l'interroge aussi pour qu'il reconnaisse les faits devant le parent (5, 45, 73-J3P ; 1-J4P ; 5-J5P ; 5-J6P ; 1, 5, 7, 9, 11-J10P). C'est une manière d'assoir la version du CPE par rapport à celle de l'élève et /ou d'éviter des distorsions des faits. Être d'accord avec le parent sur la version des faits semble un gage que le parent ne va pas s'opposer à la position du collègue. Questionner l'élève peut aussi être lié à un besoin d'en savoir plus sur lui (27-J2P ; 53-J10P). Il va aussi l'enjoindre à changer d'attitude (37-J2P ; 96, 106-J3P ; 19, 25, 37-J5P ; 26-J6P ; 19, 29, 31, 34, 93, 155, 157-J8P ; 39, 65, 78-J9P ; 114, 275-J10P) et rappeler les règles tacites de fonctionnement et la loi (24-J1P ; 40-J2P ; 49-J3P ; 3, 50-J5P ; 22-J6P ; 24-J10P) dans le but de prévenir la reproduction de comportements déviants. Comme le font aussi Emmanuelle Nathalie et Sabine, Julien appuie son discours sur des références à la loi et aux règles du collège afin de favoriser la prise de conscience de l'élève dans le but de faire évoluer son comportement. Ce recadrage est aussi indirectement adressé au parent. Il est lié au but de faire accepter la mesure disciplinaire.

Pour faire accepter la sanction, il évoque d'abord les faits en soulignant leur gravité (dramatisation) et en évoquant son action (J1P, J2P, J3P, J4P, J5P, J6P, J7P, J8P) avant d'aborder la sanction. Ce procédé est conscientisé et il l'a développé suite à son expérience de débutant en zone difficile ; il l'a explicité dans l'entretien de la phase exploratoire :

L'expérience fait que j'ai appris ben que avant de parler par exemple, de sanction directe parce que certes, il y aura une sanction, moi je le sais, mais avant d'amener le truc : ben voilà votre fils il va être sanctionné parce qu'il s'est battu, peut-être expliquer pourquoi il s'est battu et de... d'amener le cheminement à faire entendre aux parents, de dire : vous comprenez qu'on peut pas laisser ça comme ça, en l'état. Ce à quoi au [...] d'emblée j'attaquais en disant : votre fils, il va être exclu, [...] j'expliquais après sauf que l'explication quand elle vient après qu'on vous ait annoncé une sanction, ce qui était maladroit, maintenant je le reconnais et d'expliquer et ben, les

parents ne sont plus dans l'attente... de dire : mon fils a eu tort, on ne doit pas se battre. (10-JExplo)

Par ailleurs, dans le but d'éviter les contestations des parents, il euphémise la mesure en parlant de retour au domicile (21, 22, 23-J2P ; 97-J4P ; 162-J8P ; 10, 13, 58-J9P) et il anticipe d'éventuelles oppositions en indiquant que tous les élèves sont sanctionnés de la même manière (4, 5, 24-J1P ; 23, 26, 97-J4P ; 3-J5P ; 47-J9P ; 22-J10P).

Nous avons repéré des conceptualisations en acte ou PTPV chez Julien liés à ce type de situations : les parents peuvent s'énerver lors de l'annonce d'une sanction. Ce principe tenu pour vrai s'est notamment construit par son expérience de CPE débutant confronté à un père très agressif ne partageant pas les normes scolaires, il l'a évoqué lors de la phase exploratoire :

Je lui ai téléphoné on s'est expliqué, à la base je l'appelais pour lui expliquer qu'il y avait un souci avec son fils et qu'il y aurait une sanction [...] et ce monsieur me dit : "moi j'en ai rien à foutre, mon fils c'est pas un pédé, il a bien fait de lui casser la gueule et tout et si vous êtes pas content, c'est pareil, je prends mon fils, je me casse". Bon j'avais 27 ans, je ne venais pas forcément d'un milieu comme ça, j'essayais d'expliquer les choses comme on me les avait apprises, expliquer pourquoi il allait y avoir une sanction, expliquer pourquoi on ne devait pas se battre, euh... Quand on vous répond ça, qu'on dit, moi c'est comme ça qu'on m'a toujours éduqué, on met un coup de poing dans la gueule et après c'est comme ça qu'on se fait respecter... Du coup j'étais vachement démuni par rapport à ça (8-JExplo).

Par ailleurs, lors d'incidents violents (J2P, J4P, J6P, J9P), un deuxième PTPV peut être décrit comme suit : les situations de violence nécessitent d'extraire l'élève provisoirement du collège pour apaiser une situation et anticiper une dégradation possible. En effet, dès qu'il y a eu des coups échangés, des altercations entre élèves, le CPE contacte les familles dans la journée pour qu'elles viennent chercher leur enfant dans le but d'apaiser une situation tendue.

Julien articule des règles d'action de recadrage avec des règles liées au suivi de l'élève : en effet, il pose des diagnostics sur l'élève (67, 81-J1P ; 3-J2P ; 77, 98-J3P ; 54-J5P ; 24-J6P ; 14, 28-J7P ; 7, 11, 15, 192-J8P ; 3-J9P ; 18, 20, 22, 24, 102, 108, 263, 265-J10P) qui ont pour vocation à aborder la situation de l'élève mais aussi à faire reconnaître ses torts et accepter une éventuelle éviction du collège.

Afin d'aider l'élève à évoluer, Julien fait des propositions dans son champ de compétences - activités sportives, socio-culturelles (93-J1P ; 35-J2P ; 59, 65, 122, 124-J4P ; 125, 103, 143, 145-J10P) : elles sont liées aux conceptions qu'il a de son métier. En effet, le métier de CPE s'inscrit pour lui dans le champ éducatif et implique une intervention sur le comportement des élèves hors de la classe. Dans l'entretien J2P, nous avons pu voir son malaise

à évoquer l'aide psychologique (il indique ne pas se sentir légitime sur ces questions) et en entretien de co-explicitation, il indique renvoyer à ses collègues infirmière et assistante sociale la gestion de problématiques familiales, raison pour laquelle il indique ne pas poser de questions personnelles aux parents : « *Je trouve que c'est trop intrusif [...] je laisse le soin de le faire à d'autres professionnels de l'établissement, l'assistante sociale par exemple [...] je me sens pas de le faire enfin je trouve que c'est pas trop mon...* » (336-Coex2).

Enfin, il signale systématiquement en fin d'entretien au parent son action à venir (cf. tableau 31 ci-dessus) montrant ainsi qu'il suit les élèves, son implication dans la régulation de leur comportement. Indiquer qu'il reverra les élèves à l'issue de leur exclusion (37-J2P, 40-J7P, 80-J9P) renvoie à différents buts en entretien, cela participe à combiner l'acceptation de l'éviction et le maintien du lien avec le parent qui peut se rassurer de la prise en charge de la situation. L'engagement à rediscuter avec les élèves, à rappeler le parent ou indiquer sa disponibilité au parent (114-J3P ; 146-J4P ; 49-J6P) ont aussi une valeur de clôturant dans l'interaction.

Pour atteindre ses objectifs, Julien use de règles d'action liées à son ancienneté dans le collège et à sa connaissance du quartier. En effet, il fait référence au quartier et à ses structures (J4P ; 11-J8P ; 3-J6P), il s'appuie sur sa connaissance des élèves et de leur famille (9, 10, 40-J1P ; 27-J2P ; 87-J3P ; 12, 14, 26, 27, 40-J7P ; 112-J8P ; 3, 33, 58, 60-J9P) et se fait le porte-parole d'autres personnels en évoquant ses liens avec eux (14, 98-J3P ; 33-J4P ; 52-J5P ; 24-J6P ; 21-J5P ; 18, 40-J7P ; 15, 20-J8P ; 19-J9P ; 1-J10P). Il assoit ainsi d'une part une position haute dans l'échange et d'autre part, il conforte son rôle éducatif de garant du cadre et des comportements des élèves à l'intérieur mais aussi à l'extérieur du collège. Son activité s'inscrit dans un périmètre élargi géographiquement (collège et quartier) mais aussi temporellement (il connaît les protagonistes, notamment les familles, depuis longtemps).

Dans les principes qu'il tient pour vrais, nous repérons ainsi des éléments liés à sa conception du métier, notamment sur son territoire d'action qui s'inscrit dans un espace élargi au-delà du collège et dans le temps : que la construction d'une relation dans le temps avec de nombreux parents et la présence de longue date dans ce collège et ce quartier constituent des ressources pour interagir avec le parent. Nous avons en effet pu voir qu'il appuie son action sur une connaissance approfondie du quartier, de ses structures (J4P, J8P, J6P), des élèves et de leurs familles (J1P, J2P, J3P, J7P, J8P, J9P).

Il nous semble aussi qu'un des PTPV de Julien est qu'un CPE est un spécialiste de la sanction et de la vie scolaire entendue comme la vie de l'élève hors de la classe. En effet, Julien dans son activité se centre sur les problèmes de comportement et aborde très peu la question du

travail scolaire¹⁷⁵ : « *je ne parle encore une fois que de ce que je vois moi, d'un regard extérieur du collège. Je ne vois que Ibrahim dans les couloirs, au moment des cours, dans des récréations* » (34-J6P), « *on va laisser de côté-là c'matin tout l'aspect euh, euh l'aspect travail et on va se cantonner à l'aspect comportement* » (5-J10P). En entretien de co-explicitation individuel Julien nous a indiqué aussi qu'il est (et s'attend à l'être) destinataire des informations venant des enseignants sur les problèmes de discipline, qu'il gérait les sanctions et qu'il était explicitement sollicité par son chef d'établissement pour les annoncer aux parents. Nous en voyons un exemple dans cet extrait : « *en mettant à l'appui que toute la classe l'a entendu donc suite à ce rapport, Monsieur L. [le principal] t'exclut de l'établissement deux jours c'est-à-dire demain et lundi, là il va repartir avec vous* » (6-J7P). Dans J4P, il indique clairement être décisionnaire dans le fait de maintenir ou non l'élève dans l'établissement : « *C'est pas une exclusion, je ne fais pas de papier d'exclusion* » (97-J4P).

La place de la sanction dans leur activité fait l'objet d'un débat entre Emmanuelle, Géraldine et Nathalie (Coex1) : si Emmanuelle assume ce rôle disciplinaire, nous avons vu que Géraldine le vit moins bien ; la position de Nathalie est plus ambivalente, nous y reviendrons. Julien, quant à lui, semble se considérer comme en charge du maintien de la paix scolaire comme nous avons pu l'évoquer dans les buts qu'il vise. Son périmètre d'action s'étend aux abords du collège et au quartier. Julien est un CPE présent sur « le terrain » ; il surveille les abords du collège en étant présent à la grille lorsque de nombreux élèves sortent à la fin de leurs cours ; il le rappelle aux parents en décrivant certains faits : « *comme toutes les sorties je suis à la sortie d'accord le soir, j'étais en train de discuter avec une maman d'un petit problème avec son fils [...]* » (3-J6P). Il se focalise particulièrement sur le fait d'anticiper une escalade de la violence entre élèves et dans les interactions avec les parents, comme nous l'avons vu, il souhaite éviter les contestations.

Les inférences de Julien dans ce type de situations nous semblent être une adaptation de son positionnement en fonction d'un certain nombre de paramètres : son degré de connaissance de l'élève et du parent, la récurrence des comportements de l'élève, le degré d'adhésion du parent (conteste-t-il ou défend-il son enfant ?) et celui de l'élève. Il pourrait aussi agir selon le type de parent : père ou mère et selon l'origine sociale du parent auquel il a affaire ; il l'avait précisé dans l'entretien exploratoire : « *je fais toujours attention selon les soucis que j'ai avec les gamins, de téléphoner soit au père, soit à la mère parce que je me suis aperçu quand il y a des soucis*

¹⁷⁵ Des questions relatives au travail scolaire sont abordées dans 10 entretiens (A2P, E5T, E18T, F2P, F8P, G1P, G10P, S12T, S17P, T1P) par Antoine, Emmanuelle, Fantine, Géraldine, Sabine et Thibaud. Il est prescrit aux CPE de s'investir dans l'accompagnement de l'élève sur le plan éducatif mais aussi pédagogique (circulaire de missions de 2015).

de bagarre etc... des fois ça peut être bien d'appeler la maman parce que le père il peut très vite se braquer soit contre son fils soit contre... pas l'établissement mais de se braquer » (102-JEpxlo) «quand j'ai un fils de médecin, de cadres supérieurs, qui a fait une bêtise [...] l'entretien il n'est pas le même parce que... parce que en face il y a des gens qui ont des arguments à faire valoir, qui ont des connaissances... dans le droit qui peuvent aussi amener souvent... t'amener dans tes derniers retranchements [...]. Plus que des familles qui sont en face, qui sont des familles démunies, qui vont essayer, peut-être qu'elles ne sont pas d'accord avec nous mais qui ne savent peut-être pas l'avancer. Avec lesquelles, il faut peut-être plus expliquer, expérimenter, travailler avec eux » (32-JExplo). Ces éléments liés au type de parent n'ont cependant pas été repérés clairement en situation.

Comme pour les CPE dont l'organisation de l'activité a été précédemment évoquée, nous formalisons ci-dessous dans le tableau 32, les composants des schèmes de Julien repérés en situation d'entretien avec les parents suite à des problèmes de discipline.

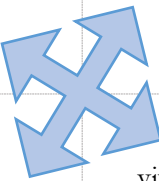
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Buts, objectifs</p>	<p style="text-align: center;">BUTS</p> <p>Informatif & Maintien de la relation Apaiser la situation dans l'établissement (éviter l'escalade) Faire accepter la mesure disciplinaire au parent Éviter la contestation</p> <p style="text-align: center;">Recadrage & Suivi</p> <p>Faire reconnaître sa part de responsabilité à l'élève et faire évoluer son comportement pour qu'il respecte les règles du collège</p> <p style="text-align: center;">OBJECTIF</p> <p>Amener l'élève à changer de comportement Maintenir la paix dans le collège</p>	<p style="text-align: center;">Règles d'information et de maintien de la relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'entretenir avec le parent en face à face et en présence de l'élève - Raconter les faits doit précéder l'annonce de la mesure <ul style="list-style-type: none"> - Euphémiser la mesure disciplinaire - Rassurer sur un traitement équitable de la situation - S'appuyer sur son ancienneté pour garder une position haute (faire référence au quartier et à ses structures, s'appuyer sur la connaissance des élèves et des familles, s'inscrire dans le collectif du collège) <p style="text-align: center;">Règles de recadrage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatiser, tancer l'élève - Questionner l'élève pour qu'il reconnaisse les faits <ul style="list-style-type: none"> - L'enjoindre à changer d'attitude - Rappeler la loi et les règles du collège <p style="text-align: center;">Règles de suivi de l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser un diagnostic sur l'élève - Faire des propositions dans son champ de compétences <ul style="list-style-type: none"> - S'engager à agir 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Règles d' action</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inférences</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p>Degré de connaissance de la famille Contacts antérieurs pour des faits similaires Degré d'adhésion du parent et de l'élève « Type » de parent (origine sociale, femme ou homme)</p>	<p style="text-align: center;">Concernant les parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un parent est capable de s'énerver très vivement, de le « descendre » lorsqu'on annonce une sanction trop abruptement / un parent peut contester la sanction, les propositions faites. - La construction d'une relation dans le temps avec de nombreux parents et la présence de longue date dans ce collège et ce quartier sont des ressources pour interagir avec le parent. <p style="text-align: center;">Concernant les élèves :</p> <p>Les situations de violence nécessitent d'extraire l'élève provisoirement du collège (qu'il reparte avec son parent) pour apaiser une situation et anticiper une dégradation possible.</p> <p style="text-align: center;">Concernant le métier de CPE</p> <p>Un CPE est un spécialiste de la sanction et un gardien de la paix scolaire garant du « bon » fonctionnement du collège.</p> <p>Il intervient dans le domaine de la vie scolaire envisagée comme le temps hors de la classe. Le périmètre d'action d'un CPE concerne le champ socio-éducatif dans et hors de l'établissement.</p> <p>La conduite des entretiens avec les parents dépend d'un certain nombre de paramètres (sexe, adhésion ou non, origine sociale).</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PTPV (Principes Tenus Pour Vrais)</p>

Tableau 32 : Schèmes de Julien en entretien avec des parents

L'analyse de l'activité de Julien montre qu'il a développé différents schèmes pour combiner la communication au parent d'informations « sensibles » concernant le comportement de leur enfant, les sanctions – informations dont il sait qu'elles peuvent provoquer des réactions d'opposition ou de colère – en évitant les contestations. Cette aptitude à « faire passer » rentre toutefois en tension avec les enjeux éducatifs des entretiens qui concernent l'évolution du comportement de l'élève pour lequel Julien articule un recadrage « fort » et suivi (via des entretiens avec les élèves, en lui proposant un tuteur ou une participation à des activités sportives ou socio-culturelles). Dans cette activité, son identité est marquée par une focalisation sur les questions disciplinaires et le maintien de la paix scolaire et par un territoire élargi géographiquement et temporellement de par son ancienneté dans l'établissement et sa conception du métier.

9.5 L'IDENTITE EN ACTE DE NATHALIE

Nous avons eu accès à 9 entretiens de Nathalie traitant de problèmes de comportement d'élèves. Ils sont tous des entretiens téléphoniques et qui sont relativement courts (entre 47 secondes et 10 minutes). Un entretien est uniquement informatif (I), 4 sont IR, 4 IRS. Les données quantitatives relatives aux entretiens de Nathalie sont regroupées synthétiquement dans le tableau ci-dessous.

Mode (T ou P)	Nbre total	TYPE				Temps consacré aux entretiens			Avec élève	Faits déclencheurs Nbre d'entretiens ¹⁷⁶				Positionnement parents Nbre d'entretiens			Moyenne des Volumes de parole (en %)		
		I	IR	IS	IRS	le + court	le + long	Mo y.		Absence Retards	Violences	Incivilités	Coopération	Opposition	Retrait	CPE	Parents	Élève	
T	9	1	4	0	4	47s	10.5 min	4.5 min		2	2	6	5	2	3	65	35		

Tableau 33 : Données quantitatives - Entretiens de Nathalie

¹⁷⁶ Pour rappel, comme certains entretiens se retrouvent dans plusieurs catégories, le nombre peut être supérieur au nombre total des entretiens

Nathalie exerce dans un collège rural de 650 élèves qui accueille un public mixte socialement. Nathalie est la CPE dont les entretiens sont les plus courts (4.5 minutes en moyenne) : certains appels téléphoniques (le plus court est de 47 secondes) visent à communiquer rapidement une information au parent et n'ont pas vocation à échanger. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 7 (7.3.2), Nathalie distingue clairement son métier de CPE de professions où l'écoute prend une part plus importante (130-NExplo). Cette conception est cohérente avec le volume de parole qu'elle occupe dans les entretiens (65 % contre 35 % pour les parents), et indique qu'elle occupe une position institutionnelle haute en entretien. L'étude des actes de langage présentés dans le tableau ci-dessous confirme cette position et nous en apprend un peu plus sur son identité en acte.

Nathalie	Information		Recadrage				Suivi							
	Récit des faits / de son action / Justifie la position du collège	Euphémisation / minimisation de la sanction					Évaluation	Questions	Préconisations			Engagement à agir / mise à disposition	Soutien parental	
			Injonctions	Dramatisation	Menace / tance l'élève	Rappel règles, loi, procédures			Évaluation de l'élève ou de la situation - diagnostic	Évaluation attitude parentale	Questions à l'élève		Questions aux parents	Propositions
Nbre d'entretiens où sont repérés les actes de parole	6	5	4	2	5	4	2	4	4	1	3	7	7	1

Tableau 34 : Recours aux actes de langage de Nathalie dans ses entretiens avec des parents

Comme pour les autres CPE, dans 6 entretiens, nous retrouvons le recours à la description des faits qui peut être couplé à leur euphémisation (repérée dans 5 entretiens). Dans le cadre du recadrage, elle use du rappel des règles ou de la loi (5 entretiens), d'injonctions (4 entretiens), parfois de menaces (2 entretiens), nous l'avons vu dans l'analyse de l'entretien N6T concernant l'absentéisme (cf. 8.2.2.4.2). Dans environ la moitié de ces entretiens téléphoniques, elle pose un diagnostic sur l'élève et interroge parfois les parents (4 entretiens). Si elle fait peu de préconisations (une proposition et des demandes repérées dans 3 entretiens), elle s'engage dans la relation au parent en rassurant ou dédramatisant la situation (7 entretiens). Nous allons

voir comment ces actes traduisent des éléments des schèmes de l'interactivité langagière avec les parents et nous permettent de dessiner quelques contours de son identité en acte.

Le faible nombre d'entretiens et leurs natures diverses ne nous permettent de repérer que quelques régularités dans son activité que nous avons organisées en 3 points : le recadrage auquel elle procède, le fait de faire accepter sa version et les mesures du collège et enfin le suivi des élèves pour les problématiques qu'elle considère dans son champ de compétences. Précisons que certaines régularités ont aussi été repérées chez d'autres CPE (cf. *infra*).

Comme les autres CPE, Nathalie poursuit l'objectif de faire évoluer le comportement de l'élève afin qu'il/elle respecte les normes et règles du collège, qu'il/elle soit présent·e et à l'heure. Pour cela, alors qu'elle utilise beaucoup le carnet de liaison (mentionné dans 6 entretiens sur 9 : N2T, N3T, N4T, N6T, N7T, N9T), elle téléphone aussi au parent pour lui parler de vive voix. Elle semble poursuivre le but d'informer plus précisément le parent tout en évitant les contestations grâce au maintien d'une relation pacifiée. Pour atteindre ces buts, elle a recours à différentes règles d'action. Pour recadrer l'élève, elle rappelle les règles et les risques encourus (7-N1T ; 65, 69-N6T ; 16, 32, 58-N2T ; 7-N7T ; 15, 17-N9T). Elle émet aussi des injonctions, nombreuses, pour que l'élève change de comportement (16, 18, 26-N2T ; 5-N4T ; 23-N7T ; 1-N5T ; 49, 51, 61, 63, 69, 89-N6T). Nous l'avons vu dans l'analyse de l'entretien N2T concernant l'usage de la violence de Loïc (16, 18, 26-N2T). Ces injonctions peuvent être interprétées comme une manière de tancer l'élève et de rappeler au parent les normes attendues : « *qu'il se calme un peu parce que bon on n'est pas des lapins hein ?* » (5-N4T) ; « *Il a tenu ces propos-là, il a pas à les tenir, quel que soit le contexte. Point barre on n'en discute pas* » (23-N7T). Ces actes de langage sont plus ou moins agressifs mais la forme reste toujours injonctive : « *j'aimerais bien qu'elle arrête de l'embrasser dans l'établissement scolaire* » (1-N5T). Dans l'entretien N6T analysé précédemment (cf. [8.2.2.4.2](#)), les injonctions sont réitérées dans l'entretien pour insister sur la nécessité du retour de l'élève au collège (49, 51, 61, 63, 69, 89-N6T).

L'interpellation du parent peut aussi prendre la forme d'une demande explicite à agir (4-N2T ; 23-N3T ; 27-N6T ; 1, 21-N8T). Comme nous l'avons vu chez Emmanuelle (procédé visible aussi chez Sabine), Nathalie attend du parent qu'il rediscute des faits avec son enfant afin de faire évoluer son attitude. Nous le voyons dans 3 entretiens : « *vous en reparlez avec lui* » (4-N2T), « *je me dis là les vacances arrivent, vous aurez p'têt' le temps d'en parler un peu avec lui* » (23-N3T), « *c'est peut-être l'occasion pour vous de de lui dire écoute là tu te mets en retenue, tu m'embêtes moi, que ça ne se reproduise pas, il faut qu'il soit motivé pour plus avoir de croix hein ?* » (27-N6T). Dans l'entretien N8T, la demande au parent se combine d'abord avec une

interpellation assez vive de la mère « *qu'est-ce que vous vous pouvez mettre en place pour qu'elle n'arrive plus en retard en cours parce là c'est la 2e fois cette semaine* » (1-N8T) et se décline par la suite par une injonction à agir en achetant un réveil puissant : « *éventuellement réfléchir à changer de réveil et acheter un gros réveil que vous pourriez éventuellement mettre à l'extérieur de sa chambre ce qui l'obligerait à se lever physiquement* » (1-N8T), « *vous de votre côté peut-être voir pour essayer de trouver un réveil* » (21-N8T).

L'absence de propositions de l'établissement (tout du moins dans les entretiens qu'elle a enregistrés) pour réguler les comportements des élèves et les demandes aux parents semblent indiquer que Nathalie considère que l'attitude des élèves est de la responsabilité des parents.

Dans le but d'éviter les contestations des parents, elle œuvre à faire accepter sa version des faits en précisant les incidents et en justifiant les mesures prises (19, 21, 27-N1T ; 8, 14-N2T ; 3, 7, 27, 31-N3T ; 3, 11-N4T ; 9-N5T ; 5, 13, 15-N7T) mais aussi en proposant son diagnostic de la situation de l'élève (51-N6T ; 17, 27, 35-N3T ; 29, 33-N8T)¹⁷⁷. C'est un moyen pour elle de maîtriser l'entretien. Le récit des faits et les diagnostics ont, en effet, vocation d'une part, à communiquer l'information au parent mais d'autre part, à justifier la décision du collègue. Cette décision peut concerner une sanction. Sur ce point, la position de Nathalie est ambivalente par rapport à celle de ses collègues CPE. En effet, en entretien de co-explicitation elle indique tour à tour qu'elle n'aimait pas annoncer une sanction et que c'est désormais la direction qui s'en charge (39-Coex1), tout en indiquant que cela ne la gêne pas de le faire (53-Coex1) ; elle relate aussi un événement où après avoir annoncé une sanction au parent, la direction a fait marche arrière ce qui l'a mise en porte-à-faux (74-Coex1).

Nous pouvons inférer de l'analyse de ses entretiens et des dispositifs de co-explicitation un invariant opératoire : quand un incident se produit et qu'il concerne un élève qui ne reconnaît pas ses torts selon Nathalie, il est nécessaire de téléphoner aux parents rapidement avant que l'enfant ne puisse donner sa version des faits. Donner la version du collègue est important aussi pour les autres CPE afin d'éviter les contestations des familles. La défense du collègue et des décisions prises par ses acteurs va être cependant un PTPV central chez Nathalie dans sa conduite d'entretien.

Elle adopte en effet un positionnement de défense de sa position et de celle des autres personnels du collège (27-N1T ; 36, 38, 40, 44, 52, 54, 56-N2T ; 17-N6T). Nous l'avons analysé dans le chapitre précédent : dans N2T, elle défend sa position en mettant en avant ses

¹⁷⁷ Ses diagnostics sont aussi associés au suivi de l'élève, nous les aborderons de nouveau à cette occasion.

compétences (36, 38, 40-N2T). Elle remet aussi en question l'attitude du père pour réfuter son besoin de faire un courrier ou de venir au collège faire un esclandre (44, 52, 54-N2T) ; elle y défend plus généralement la position du collège face à un usager mécontent : « *nous on n'a pas de mauvaises attitudes c'est ça qui me rassure* » (56-N2T). Dans l'entretien N6T que nous avons aussi évoqué précédemment, la CPE s'oppose à la mère sur la question des créneaux pour sa punition : « *il fera sa retenue au moment où euh.... on aura du personnel pour l'accueillir* » (17-N6T). Elle le justifie en endossant un positionnement de responsable du fonctionnement de la vie scolaire. Dans l'entretien N1T qui concerne l'usage non autorisé du portable, elle rappelle sa position de cheffe du service de la vie scolaire : « *mon équipe a téléphoné aux parents, on fait vraiment le maximum pour qu'ils ne restent pas toute la journée en étude, ils le savent* » (27-N1T). En usant de l'appellatif « mon équipe », elle assoit sa position institutionnelle face à un parent qui pourrait contester la mesure disciplinaire.

Dans le souci de maintenir la relation avec le parent, Nathalie a aussi recours à l'humour et à la cordialité (64, 35, 38, 40, 74-N2T ; 23, 39-N3T ; 5-N5T ; 9-N6T, 63, 69, 71-N7T ; 25, 27-N8T ; 19-N9T). L'ironie, l'humour ou les rires permettent de resserrer les liens avec le parent mais aussi de faire passer son message et sa version des faits.

Les règles d'action concernant le suivi de l'élève sont visibles dans les cas de problèmes de comportement et d'absence ou de retards : Nathalie investit ce qu'elle estime être son territoire. Dans 3 entretiens, son évaluation de l'attitude de l'élève peut être qualifiée de diagnostic (51-N6T ; 17, 27, 35-N3T ; 29, 33-N8T). Elle combine clairement les deux dimensions du suivi qui associent accompagnement et contrôle en indiquant son engagement à voir ou revoir les élèves (19-N1T ; 31, 41-N3T ; 69-N6T ; 21, 29, 33-N8T) ; les punitions sont aussi envisagées pour faire réfléchir les élèves (11-N4T, 33-N7T).

Ces règles renvoient à un PTPV sur le périmètre de son action et la conception de son métier : une CPE s'occupe des problèmes de comportement et d'absences et n'intervient pas sur les questions sociales, de santé, etc., point abordé dans un chapitre précédent (cf. [7.3.2.1](#)). Contrairement à Emmanuelle, Nathalie envisage les questions d'orientation comme dévolues au professeur principal (cf. N6T) ; contrairement à Julien, ce qui survient en dehors du collège (dans les transports scolaires, cf. N2T) n'est pas considéré comme de son ressort. Dans le rapport au parent, Nathalie manifeste aussi explicitement sa place de cheffe du service de la vie scolaire, à la tête d'une équipe de surveillants. Nathalie n'aborde pas non plus la question du travail scolaire des élèves (cf. note n° 175).

Concernant les parents, c'est un PTPV chez Nathalie que certains parents ne vont pas dans le sens de l'école et pour lesquels la CPE considère que leur rapport à l'école est

irréconciliable. C'est la seule CPE qui a un discours très négatif sur des parents. Elle l'évoque en entretien exploratoire (18, 58, 68-NExplo) et en entretien de co-explicitation collectif (255-Coex1). Selon elle, certains parents déconsidèrent l'École et son personnel a toujours tort. Pour elle, ce sont aussi des parents « consommateurs » d'École qui « ont l'habitude d'avoir ce qu'ils veulent quand ils veulent », par exemple, ils viennent au collège sans rendez-vous et doivent être reçus. Pour elle, ce sont des parents qui adoptent une position de surplomb et qui ne veulent rien entendre. Monsieur B. de l'entretien N2T, est considéré comme faisant partie de cette catégorie (475-Coex1). En lien avec le jugement qu'elle porte sur les parents, nous pouvons supposer une inférence dans les schèmes de Nathalie : comme les autres CPE, elle s'adapte en fonction de son appréciation du positionnement du parent et de son degré de coopération. Lors de l'entretien exploratoire, elle indique aussi être sensible à la distance qui peut exister entre l'École et certains parents de milieux populaires (12-NExplo).

Il apparait lors des dispositifs de co-explicitation que Nathalie s'estime déconsidérée en tant que fonctionnaire de l'Éducation nationale et en tant que CPE, il nous semble que c'est un principe qu'elle tient pour vrai. Elle indique en effet : « *parce qu'on est quand même très abimé, on n'a aucune légitimité enfin ; quand nous on parle de nos boulots au sein de nos familles : ah t'as des vacances, je ne fais pas grand-chose, là c'est aussi ouais il y a une image, ah on ne fait pas n'importe quoi, c'est une façon de dire qu'on fait bien notre boulot* » (263-Coex 1). Elle évoque ce sentiment à propos de l'entretien conflictuel N2T, « *c'est un entretien qui caractérise aussi un pan de notre travail, des entretiens difficiles conflictuels, où on est constamment obligé de rappeler notre légitimité mais légitimité, c'est aussi ce dont on parlait tout à l'heure avec les collègues profs tu vois, c'est la légitimité avec les parents, c'est la légitimité au sein des professeurs* » (504-Coex1). Cette différence avec les enseignants, le manque de soutien, et le fait qu'elle soit potentiellement réprimandable par le chef d'établissement si des parents se plaignent, justifient son sentiment d'être déconsidérée : « *on va se prendre un scud pourquoi parce que mine de rien, notre place, on est seul dans l'établissement tu vois donc c'est plus facile aussi de nous, on se prend un scud y'a pas d'effets collatéraux* » (525-Coex1), « *on chope le CPE, il lui fait une petite réflexion dans son bureau c'est réglé et après on sort du bureau, on va pigner là où on peut, on sera pas soutenu aussi c'est aussi facile de nous allumer, ah moi j'en suis de plus en plus persuadée* » (527-Coex 1).

Ces éléments nous indiquent qu'elle souffre d'un isolement professionnel mais aussi d'un déficit d'image, au sein de l'institution (notamment par rapport aux enseignants) et au sein de la société (notamment par rapport aux parents), ce qui peut évoquer une forme de souffrance professionnelle.

Nous avons synthétisé la présentation de l'organisation de son activité en utilisant les différents composants du schème dans le tableau ci-dessous.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Buts, Objectifs</p>	<p style="text-align: center;">BUTS</p> <p style="text-align: center;">Informatif et recadrage</p> <p>Informer le parent des faits survenus au collègue</p> <p>Faire accepter la position du collègue</p> <p style="text-align: center;">Maintien de la relation</p> <p>Maintenir une relation pacifiée avec les parents</p> <p style="text-align: center;">OBJECTIF</p> <p>Amener l'élève à changer de comportement pour qu'il respecte les règles du collègue</p>	<p style="text-align: center;">Règles de recadrage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappeler le cadre et les risques encourus - Interpeller le parent (injonctions à ce que l'élève change de comportement) - Demander au parent de reprendre la situation avec leur enfant <p style="text-align: center;">Règles d'information et de maintien de la relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préciser les faits pour conforter sa version - Justifier la mesure disciplinaire - Défendre sa position et celle du collègue - Recourir à l'humour, à la cordialité <p style="text-align: center;">Règles de suivi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - poser un diagnostic - s'engager à voir l'élève 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Règles d' action</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inférences</p>	<p>Degré d'adhésion du parent et de l'élève ? Parent coopérant ou non ?</p> <p>Distance sociale du parent avec l'École ?</p>	<p style="text-align: center;">Concernant les élèves</p> <p>Un élève peut donner une information « déformée » au parent</p> <p style="text-align: center;">Concernant les parents</p> <p>Certains parents ne coopèrent pas avec l'École et déconsidèrent le travail des agents scolaires, c'est pourquoi il est important de défendre la position du collègue.</p> <p style="text-align: center;">Concernant le métier</p> <p>Une CPE s'occupe des questions de discipline et des questions d'absence. Une CPE n'est pas une professionnelle de l'écoute ; l'orientation, le travail scolaire n'entre pas dans son champ de compétences.</p> <p>Les CPE sont déconsidérés au sein de l'Institution.</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PTPV (Principes Tenus Pour Vrais)</p>

Tableau 35 : Schèmes de Nathalie dans ses entretiens avec des parents

L'activité de Nathalie avec les parents est, comme ses collègues, marquée par des tensions entre le fait de « faire passer » une information et celui de préserver la relation, tâches dans lesquelles elle adopte une position haute qui l'amène particulièrement à défendre la position du collègue. Son activité s'organise fortement autour des conceptions qu'elle a de son métier du point de vue de ses champs de compétences (la gestion de l'équipe vie scolaire, la gestion des comportements et des absences des élèves) mais aussi du point de vue de l'image déficitaire qu'elle en a. La façon dont elle conçoit sa fonction au sein de l'institution peut être

mise en lien avec l'image négative qu'elle porte sur certains parents ; elles traduisent une forme de souffrance au travail.

9.6 L'IDENTITE EN ACTE DE SABINE

Pour mettre en évidence l'identité en acte de Sabine, CPE qui a le plus d'ancienneté dans le cadre de la recherche collaborative, nous nous sommes basée principalement sur 20 entretiens (10 en présentiel et 10 au téléphone) qu'elle a menée avec des parents : 5 sont des IR, 5 des IS et 10 sont des IRS. L'entretien de la phase exploratoire dont une partie s'est déroulée sous la forme d'une « instruction au sosie » (Clot, 1998, 2006 ; Oddone et al., 1981) ainsi que l'entretien de co-explicitation collectif auquel elle a participé (Coex2) nous permettent d'affiner l'analyse de son activité réelle.

Mode (T ou P)	Nbre total	TYPE				Temps consacré aux entretiens			Avec élève	Faits déclencheurs Nbre d'entretiens ¹⁷⁸			Positionnement parents Nbre d'entretiens			Moyenne des Volumes de parole		
		I	IR	IS	IRS	le + court	le + long	Mo y.		Absence Retards	Violences	Incivilités	Coopération	Opposition	Retrait	CPE	Parents	Élève
T	10	x	5	1	4	1.5 min	18 min	7 min	0	1	1	10	9	x	1	65	35	
P	10	x	x	4	6	18 min	69 min	39 min	6	2	2	6	9	1	1	54	27	18

Tableau 36 : Données quantitatives - Entretiens de Sabine

Comme l'indique le tableau 36 ci-dessus mais aussi le tableau 6 du chapitre 7, ces entretiens ont pour caractéristique d'être les plus longs ; Sabine peut rester en moyenne une quarantaine de minutes avec un parent en entretien. Sabine exerce ses fonctions de CPE dans un collège urbain dit « de centre-ville » qui accueille environ 550 élèves issus de milieux plutôt favorisés. Sur le nombre d'entretien enregistrés (20), très peu de situations d'opposition des parents sont relevées. Nous avons analysé dans le chapitre précédent une situation de défense

¹⁷⁸ Pour rappel, comme certains entretiens se retrouvent dans plusieurs catégories, le nombre peut être supérieur au nombre total des entretiens

de l'enfant (S4T) et une situation où les parents sont en désaccord (S17P). Sabine est aussi la CPE dont les volumes de parole sont les plus favorables au parent mais aussi à l'élève. Si elle adopte elle aussi comme ses collègues une position haute en entretien, elle laisse cependant une place plus importante à la parole du parent et de l'élève (en présentiel, elle occupe 54 % du volume de parole contre 27 % pour les parents et 18 % pour les élèves). Sabine est aussi la seule chez les CPE expérimenté·e·s, à pratiquer des entretiens sans dimension de recadrage (5 IS) alors qu'ils sont initiés par des problèmes de comportement de l'élève. La dimension de suivi est très présente dans ses entretiens, nous le voyons notamment dans l'importance des actes de langage associés au suivi de notre point de vue (cf. tableau ci-dessous). Elle est aussi moins centrée sur la question de la sanction et contrairement aux autres CPE, des formes de minimisations ou de compensations de l'acte de sanction n'ont pas été repérées. Comme les autres CPE, elle a recours largement au récit des faits ou encore à l'évaluation de la situation de l'élève par différents diagnostics (repéré dans 16 entretiens). Elle est celle qui interroge le plus les parents et qui s'engage le plus dans leur accompagnement. Sabine est aussi celle qui formule le plus de préconisations. Nous allons interpréter ces différents éléments en vue de déterminer l'organisation de son activité dans ses entretiens avec les parents.

	Information		Recadrage				Suivi										
	Récit des faits/ de son action /Justifie la position du collègue	Euphémisation/ minimisation de la sanction					Évaluation	Questions	Préconisations			Engagement à agir/mise à disposition	Soutien parental				
			Injonctions	Dramatisation	Menace/tance l' élève	Rappel règles, loi, procédures			Évaluation de l' élève ou de la situation – diagnostic	Évaluation attitude parentale	Questions à l' élève		Questions aux parents	Propositions	Demandes	Conseils	Rassurance/déramatisation
Nbre d'entretiens où sont repérés les actes de parole	16		5	4	2	6	16	3	6 entretiens sur 6 où est présent l'élève	8	10	11	2	10	10	2	9

Tableau 37 : Recours aux actes de langage de Sabine dans ses entretiens avec des parents

L'analyse des entretiens de Sabine a mis au jour des régularités liées au recadrage et à l'accompagnement de l'élève mais aussi du parent.

Les règles d'action de Sabine concernent d'une part le recadrage et d'autre part l'accompagnement. Ces règles sont liées à un objectif principal partagé avec les autres CPE : celui de faire évoluer le comportement de l'élève et de l'aider à grandir. Un des buts qu'elle poursuit est celui de responsabiliser l'élève. Pour l'atteindre, la CPE questionne l'élève pas à pas pour l'aider à prendre conscience de ses actes et lui en imputer la responsabilité (S2P, S14P, S15P, S16P, S18P, S19P). Derrière ce procédé, nous repérons un PTPV qui est que l'élève doit reconnaître l'erreur commise pour faire évoluer son comportement. Les questions qu'elle pose à l'élève lors des entretiens avec les parents vont aussi avoir pour but de faire adopter un comportement conforme aux attentes et notamment de le faire réfléchir aux alternatives à la violence (62-S2P ; 74, 76-S16P) mais aussi de provoquer de l'empathie pour la victime (108-S2P).

Pour recadrer l'élève mais aussi dans le but d'entretenir une relation de confiance avec le parent, donner la version du collègue afin de partager des informations fiables est une des règles qu'elle se donne, c'est pourquoi elle a recours dans la majorité de ses entretiens au récit des faits (S2P, S4T, S5T, S6T, S7T, S8T, S9T, S10T, S11T, S12T, S13P, S14P, S15P, S16P, S17P, S18P). Nous avons repéré un principe qu'elle tient pour vrai (qu'elle partage notamment avec Nathalie) qu'un élève peut donner des informations erronées ou partielles sur un incident survenu au collège. Cet objectif est particulièrement visible lors d'entretiens téléphoniques. Il se traduit chez la CPE par des questions au parent sur la version donnée par l'élève. Nous l'avons vu dans l'entretien S4T : « *alors qu'est-ce qu'il vous a raconté exactement* » (11-S4T), mais ce procédé est visible aussi en S5T, « *et qu'est-ce qu'il vous en a dit de ça lui, pas grand-chose ?* » (7-S5T). Dans cette même logique, elle porte une attention particulière sur les problèmes de carnets de correspondance avec la famille. Dans trois entretiens sont abordés des problèmes de falsifications (S9T, S10T, S15T), dans un entretien, le problème soulevé est l'utilisation par un élève de 2 carnets (S8T), enfin dans l'entretien S12T, Sabine s'entretient avec la mère au sujet d'un carnet disparu. Il y a ici un fort enjeu institutionnel d'une part, de pouvoir communiquer avec les parents et d'autre part, à garantir la fiabilité de l'information transmise. Il sert de « passeport » pour entrer et sortir du collège mais il vise aussi la régulation des comportements des élèves : en effet, les « mots » ou « observations » ont vocation à calmer l'élève. Le carnet va aussi permettre un suivi des différents écarts à la règle ; l'accumulation

d'observations, de retards inscrits dans le carnet va donner lieu, dans de nombreux collèges, à des punitions plus graves (des heures de retenue par exemple).

Dans une démarche coéducative, elle sollicite le parent en vue de reprendre la situation à la maison, c'est une règle d'action que nous retrouvons dans de nombreux entretiens (247-S3P ; 163-S4T ; 19-S5T ; 3-S6T ; 7-S10T ; 41-S12T ; 172-S15P ; 285-S16P). L'explicitation de cette attente envers le parent a été abordée lors d'un entretien de co-explicitation collectif par 3 autres CPE, nous l'avons évoqué pour Emmanuelle (cf. [9.2](#) p. 340) : pour les CPE, il ne s'agit pas de demander une double peine mais que les parents rediscutent de l'incident avec leur enfant pour permettre de faire évoluer son comportement. Les attentes des CPE ne semblent toutefois pas explicitées au parent lorsqu'ils leur font cette demande.

Dans l'objectif d'aider l'élève à grandir et dans le but de soutenir les parents, Sabine se positionne comme une experte éducative et use de règles d'action visant l'accompagnement des parents comme celle de les écouter ou de les questionner (S1P, S2P, S3P, S4T, S13P, S15P, S17P, S20T). Un PTPV (qu'elle partage avec Emmanuelle) est que la connaissance de la situation de l'élève en dehors de l'École permet un meilleur suivi (le fait d'interroger le parent a été abordé lors du 2^e entretien de coexplicitation : *« Moi ça par exemple je trouve ça très intéressant. Moi je peux faire ça aussi tu vois, en essayant de pas être trop intrusive, parce qu'effectivement ça fait partie quand même de la vie privée. Et puis si je tends une perche et que les gens ne les prennent pas ben... tant pis. Enfin je veux dire, j'insiste pas, mais ça permet quand même de mieux connaître les élèves et puis de... de comprendre aussi »* (346-Coex2).

Un autre PTPV a trait aux avantages d'un suivi psychologique, bénéfique à la fois pour l'enfant mais aussi pour le parent qui est en difficulté dans la relation avec son enfant. Sabine prodigue en effet des conseils et fait des propositions qui visent principalement le suivi psychologique des élèves (S1P, S2P, S3P, S17P) mais qui peuvent aussi être vues comme un dispositif de soutien parental puisque la structure qu'elle valorise, « l'École des parents et des éducateurs », peut prendre en charge l'accompagnement des jeunes comme de leur parent. Le soutien parental fait partie de ce qu'elle considère comme son périmètre d'action, c'est une caractéristique singulière chez cette CPE. Les autres propositions, qui sont parfois des punitions, comme celles de restreindre les autorisations de sorties des élèves (S3P, S11T, S14P, S18P) participent au but de responsabiliser l'élève. Sabine l'évoque en entretien de co-explicitation (143, 145, 147, Coex2) où est abordé son entretien S14P. Cette mesure s'appuie selon elle sur les droits et devoirs des élèves : quand ils ne respectent pas leurs devoirs (respecter les règles du collège), ils perdent leurs droits (de sortir quand leurs cours sont terminés) sur un temps modulé en fonction de la gravité de l'incident (entre une semaine et un mois).

Sabine poursuit le but de soutenir les parents ; elle va pour cela leur faire relativiser la gravité des faits (S3P, S6T, S7T, S12T, S15P, S17P) et dédramatiser la situation. Comme nous l'avons vu dans l'entretien S17P, la CPE signale au parent que, selon elle, l'élève se comporte comme un enfant de son âge (222, 224-S17P). Dans l'entretien S3P où elle reçoit une mère (et la grand-mère) qui souhaite aborder la relation difficile à la maison avec son fils, elle tempère les propos de la mère (27-S3P) et rappelle qu'une présence des parents est nécessaire, même pour un collégien (29-S3P). Elle rassure aussi sur la normalité qu'un élève résiste aux tentatives d'un cadrage plus serré de sa mère (115-S3P). Dans cette entrevue, elle fait relativiser la mère sur la solution d'internat envisagée par la famille (272-S3P) ou encore rassure sur l'attitude en classe (383-S3P). Cette posture en entretien semble s'appuyer sur un PTPV qui est que les parents peuvent parfois être « très très sévères » avec leur enfant. Ce principe est conscientisé ; elle le verbalise lors de la phase exploratoire : « *il y a des parents qui sont très très sévères avec leurs enfants* » (127-SExplo). C'est ainsi qu'elle tempère aussi parfois les demandes des parents comme dans S3P où CPE et mère échangent sur la durée des restrictions de sortie du collège : « *si vous lui dites tout de suite de toute façon je te mets "régime 1" jusqu'à la fin de l'année et puis ce n'est pas discutable ben pfff pour lui y a pas beaucoup d'espoir de pouvoir évoluer parce que de toute façon il est puni jusqu'au bout* » (109-S3P). C'est aussi lié au principe qu'elle tient pour vrai qu'un élève est un être « en construction » et qu'il est normal qu'il fasse des erreurs (principe partagé avec Emmanuelle). Cela entraîne pour elle la nécessité d'aider à relativiser la situation. Comme dans l'entretien S17P (cf. 8.1.2.5), dans deux entretiens téléphoniques (S6T, S7T), Sabine utilise l'humour pour dédramatiser la situation : « *je vous laisse (rires), le plaisir et la joie de reprendre ça avec lui (rires)* » (17-S6T). Dans l'entretien S7T, les rires de la CPE (15, 21, 27, 45, 59-S7T) et de la mère (22, 64, 66, 76-S7T) participent à cette dédramatisation et à consolider leur alliance pour le suivi de l'élève.

Le positionnement de Sabine oscille entre l'accompagnement des enfants et le soutien parental. Nous pouvons le voir dans ses tentatives de restaurer le lien parent-enfant (S1P, S2P, S3P, S15P, S17P). Dans S1P, nous pouvons observer avec son recours à l'expression « trouver sa place », sa volonté d'amener le parent se repositionner comme responsable de son enfant. Cette volonté de soutenir les parents est aussi visible dans les entretiens S3P et S2P. Dans l'entretien S2P, elle a pour ambition d'associer la mère au travail que pourrait faire Tiago pour canaliser son comportement. Le désir de renforcer le lien entre enfant et parent est une forme de soutien parental. Ces éléments nous renseignent sur sa vision de la relation qu'un parent peut/doit avoir avec son enfant. Comme elle l'évoque dans l'entretien S17P analysé dans le chapitre 8, un lien de confiance entre les parents et l'enfant est, selon elle, important. Nous

l'avons dit, il est aussi lié à ses conceptions éducatives sur le fait qu'un élève est encore un enfant et a le droit à l'erreur. Sa volonté de restaurer une relation parent-enfant plus facile et de modérer la pression exercée par les parents sur leur enfant est particulièrement visible dans cet entretien difficile.

Dans l'entretien S19P, l'intervention de Sabine va au-delà de la sphère scolaire puisqu'elle interroge l'élève, en présence de ses parents, de manière très précise sur son organisation le matin et sur le temps consacré à chaque étape (se coucher, se lever, s'apprêter, manger, faire le trajet jusqu'au collège...), afin de l'aider à se cadrer pour éviter les retards. Elle lui prodigue des conseils de se fixer des objectifs concrets mais réalistes (248-S19P) et l'interroge sur ce qu'elle peut mettre en place. Elle se positionne comme une alliée des parents pour rappeler l'élève à ses obligations et soutenir l'action éducative des parents (469-S19P). Dans une autre situation (S15P), le soutien au parent se traduit par le fait de rassurer la mère – qui pleure lors de l'entretien après avoir appris les propos orduriers tenus par son fils à l'égard d'un camarade – sur l'attitude de non-jugement du collège et par une mise à disposition (142-S15P). Comme elle l'avait indiqué dans l'entretien de la phase exploratoire, elle étend son positionnement d'accompagnement au parent : *« essayer d'accompagner dans la réflexion en ouvrant des pistes [...] enfin des portes, on peut en ouvrir plusieurs et puis après ils prendront celle qui leur va le mieux »* (143-S Explor). Elle semble se donner la limite de ne pas juger : *« essayer de faire en sorte, que tu ne te poses pas dans une position de... donneur de leçons »* (143-SExplo) et de les laisser décider : *« au bout du compte c'est quand même euh, cette réalité que c'est eux qui ont la main, c'est eux qui décident »* (145-SExplo).

Dans les situations d'entretien avec les parents, Sabine s'appuie sur des inférences liées à l'attitude du parent. Nous n'avons pas pu le constater dans l'analyse de son activité mais la CPE l'évoque lors de l'entretien exploratoire : *« ouais la petite phrase peut-être ? Très attentive aussi aux postures que prennent les parents, aux expressions du visage parce que des fois, une expression du visage dit beaucoup plus que des mots en fait »* (147-SExplo), *« un parent qui se tortille tout le temps sur sa chaise et qui ne sait pas comment se mettre, c'est sûrement parce qu'il est mal à l'aise. Donc essayer après en fonction de ça... si tu observes ça, essayer de créer un climat de confiance »* (149-SExplo).

Nous avons synthétisé des éléments des schèmes de Sabine dans cette classe de situations dans le tableau ci-dessous :

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Buts, objectifs</p>	<p style="text-align: center;">BUTS Informatif</p> <p>Communiquer une information tout en faisant valoir son point de vue</p> <p style="text-align: center;">Recadrage et suivi</p> <p>Responsabiliser l'élève Faire reprendre la situation à la maison Soutenir les parents, les faire relativiser</p> <p style="text-align: center;">Maintien de la relation</p> <p>Entretenir une relation de confiance avec les parents</p> <p style="text-align: center;">OBJECTIF</p> <p>Aider l'élève à faire évoluer son comportement et <i>in fine</i> à grandir</p>	<p style="text-align: center;">Règles d'information et de recadrage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner la version du collègue en précisant les faits - Questionner l'élève pour qu'il verbalise et prenne conscience de ses actes - Demander au parent de reprendre la situation <p style="text-align: center;">Règles de suivi et de maintien de la relation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionner les parents sur la situation familiale - Écouter ce que les parents ont à dire sans les juger - Proposer un suivi psychologique pour l'élève et sa famille - Faire relativiser les parents et dédramatiser 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Règles d' action</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Inférences</p>	<p>Interprétation de l'attitude (verbale et non verbale) du parent en entretien.</p>	<p style="text-align: center;">Concernant les élèves :</p> <p>Un élève peut donner une information « déformée » au parent L'élève doit reconnaître l'erreur commise pour faire évoluer son comportement Un élève est un être « en construction » qui peut faire des erreurs.</p> <p style="text-align: center;">Concernant les parents :</p> <p>Les parents peuvent parfois être « très très sévères » avec leur enfant.</p> <p style="text-align: center;">Concernant le métier de CPE :</p> <p>La connaissance de la situation de l'élève en dehors de l'École permet un meilleur suivi.</p> <p>Une aide psychologique peut aider un enfant à aller mieux Une aide psychologique peut aider un parent dans sa relation avec son enfant</p> <p style="text-align: center;">Une CPE est une professionnelle de l'accompagnement</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PTPV (Principes Tenus Pour Vrais)</p>

Tableau 38 : Schèmes de Sabine en entretien avec des parents

L'identité en acte de Sabine est fortement marquée par sa conception du métier qui est qu'une CPE est une professionnelle de l'accompagnement. Dans les entretiens avec les parents, elle investit particulièrement le suivi de l'élève en le sollicitant dans le but de le responsabiliser. Cet accompagnement qui s'étend aussi au parent nous permet de relever qu'elle adopte aussi un positionnement de soutien parental.

9.7 LE RÔLE DE *GO BETWEEN* DU CPE DANS LES ENTRETIENS AVEC LES PARENTS

Dans la partie théorique, nous avons évoqué le rôle d'intermédiaire, de *go between*, que joue un CPE en établissement. Les analyses présentées dans le chapitre 8 nous ont permis d'envisager comment se déclinait ce positionnement d'intermédiaire. En effet, nous avons tenté de mettre au jour les différents rôles qu'adoptaient les CPE dans leur activité d'entretien avec les parents : ils se positionnent comme des représentants de l'institution, garant du cadre et parfois de la morale, comme des experts éducatifs et enfin comme des médiateurs-pacificateurs. Chez Sabine, nous repérons aussi un positionnement de soutien parental lors des entretiens qu'elle mène. Ces différents rôles qui s'incarnent en situation, les positionnements des CPE, ne sont cependant pas univoques : ils les combinent, ce qui induit des tensions dans leur activité.

Nous proposons dans le schéma ci-dessous une synthèse de l'organisation spécifique de l'activité des CPE en entretien avec des parents lorsque l'élève a enfreint les règles.

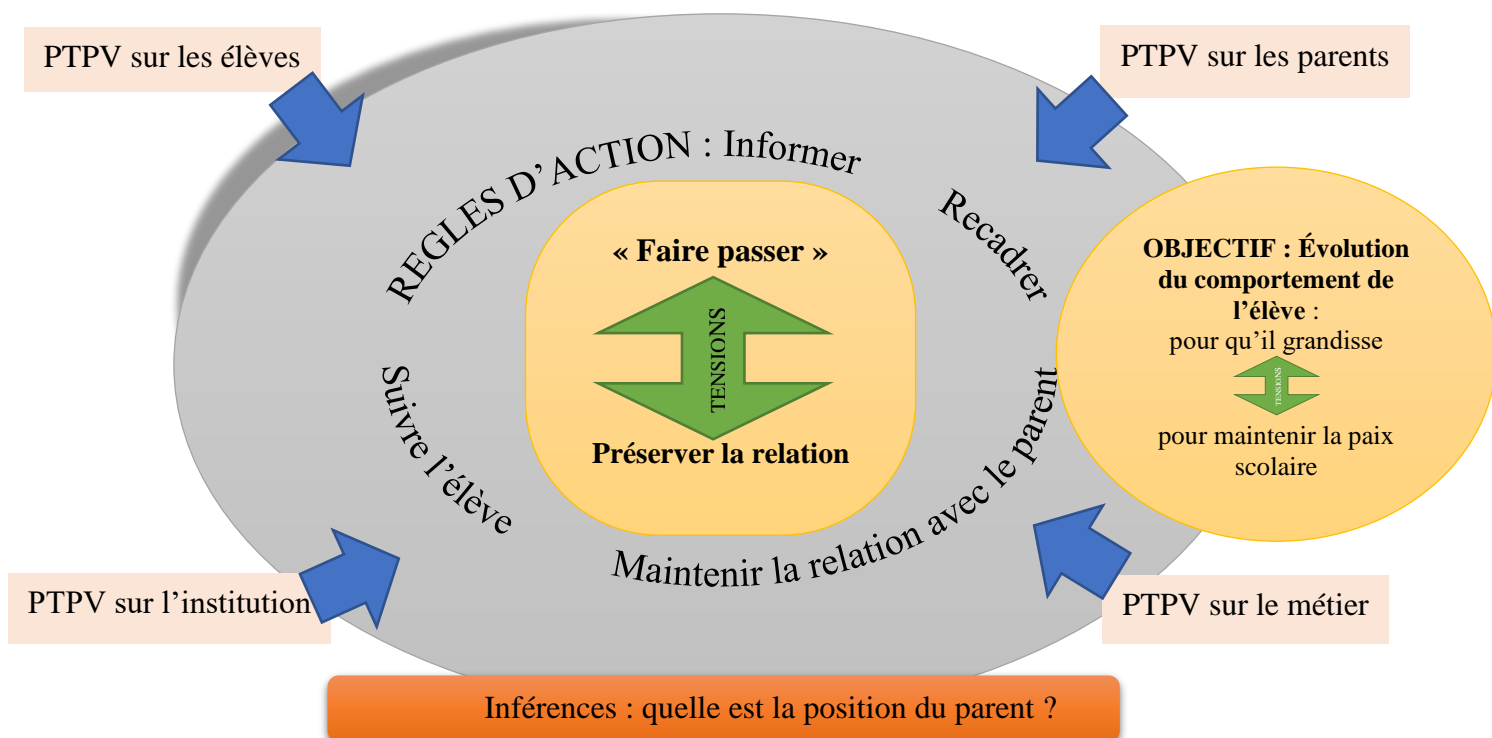


Figure 10 : Conceptualisation du rôle du CPE en entretien avec des parents

Certains objectifs sont partagés par les professionnel·le·s comme celui d'amener l'élève à faire évoluer son comportement. Derrière cet objectif général, se jouent des enjeux éducatifs (l'aider à grandir) mais aussi des enjeux pragmatiques et institutionnels (comme celui de maintenir la paix scolaire) qui peuvent eux-aussi être en tension dans la prise en charge des élèves.

Ces objectifs induisent que l'élève et ses parents reconnaissent l'erreur commise ; il s'agit aussi de maintenir une relation de confiance avec le parent. Le concept central dans l'activité des CPE nous semble être celui de « faire passer » une information (celle d'un problème de comportement), la mesure disciplinaire, les propositions du CPE ou du collègue. Il est en tension avec la préservation de la relation avec le parent.

S'il s'agit d'informer le parent des incidents concernant leur enfant, de faire entendre une mauvaise nouvelle, les CPE veillent (ou tentent de veiller) à contrôler l'information et à éviter les distorsions entre la version de l'élève et la leur, car ils tiennent pour vrai qu'un·e élève ne rapporte pas toujours de manière fiable ce qu'il a vécu au collège. Ils sont garants de l'image du collège et porteurs de ses décisions. C'est ainsi que malgré l'envoi de courriers, ils appellent pour prévenir les parents qu'il y a eu des incidents et que des mesures ont été prises. Nous avons choisi le terme de « faire passer » plutôt que de « faire accepter » car il nous semble que dans leur activité d'entretiens, les CPE n'ont pas forcément la garantie que les parents adhèrent complètement au discours du collègue ou l'acceptent entièrement. Mais lorsqu'ils les contactent, le « faire passer » traduit l'équilibre exigeant entre la communication d'une information difficile et le maintien d'une relation cordiale. Les interactions articulent résolution et satisfaction dès que les parents manifestent une adhésion minimale aux propos du collègue. Nous avons vu dans le chapitre 7 (cf. 7.3.2.2) les différents degrés d'accord des parents (entre soumission aux décisions et co-élaboration des solutions). Les CPE semblent inférer du discours des parents ou de leur posture en entretien le degré d'adhésion du parent à leur discours ce qui va leur donner des indications pour agir.

Différentes règles d'action ont été mises en évidence pour gérer les tensions inhérentes à l'activité. Elles se combinent, mais par souci de clarté, nous les avons, dans cette synthèse, réparties selon les 3 fonctions principales des entretiens (l'information, le recadrage et le suivi) auxquelles nous avons ajouté les règles de maintien de la relation qui concernent le rapprochement et la protection de la face (Goffman, 1974) du parent :

- Règles d'information : faire un récit précis des faits (description et objectivation des événements, rassurer sur l'égalité de traitement, défendre la position du collègue).

- Règles de recadrage : rappeler la loi et le règlement, rappeler la responsabilité du parent, dramatiser les faits, minimiser la sanction, questionner l'élève pour lui imputer la responsabilité de ses actes, faire des injonctions.

- Règles de suivi : évaluer la situation de l'élève, faire relativiser le parent, faire des préconisations, questionner l'élève et le parent, soutenir le parent, se mettre à disposition du parent et s'engager à agir.

- Règles de rapprochement et de protection de la face : valoriser l'élève et le parent, s'excuser, établir une connivence, manifester sa connaissance des familles et du quartier, utiliser l'humour.

Des principes tenus pour vrais ont été mis au jour chez les CPE expérimenté·e·s : ils concernent notamment les élèves, les parents et leur métier de CPE.

Concernant les élèves :

- Un élève et sa famille doivent reconnaître les erreurs commises pour que le comportement du jeune évolue et il est important que les parents « reprennent » l'incident avec leur enfant à la maison.

- Un élève est un être en construction et il a le droit de faire des erreurs, mais il a aussi besoin d'un cadre (ces deux PTPV sont liés et plus visibles chez Sabine et Emmanuelle).

- Un élève est susceptible de transmettre une version tronquée ou déformée des faits survenus au collège et le parent doit avoir la version du collège pour « reprendre » l'incident avec lui et pour soutenir la décision du collège.

Concernant les parents :

- Certains parents n'ont pas toujours une réaction adaptée face au comportement de leur enfant (ils sont trop sévères ou trop laxistes) et le rôle du CPE est parfois d'essayer d'infléchir leur position.

Concernant le métier de CPE :

- L'institution attend d'un·e CPE qu'il/elle maintienne une relation apaisée avec les parents alors même qu'un parent est capable de s'opposer ou de s'énerver à l'annonce d'une nouvelle « difficile ».

Ces principes ne sont pas exempts de tensions. En effet, le recadrage de l'élève peut en effet impacter la relation avec le parent ; il est aussi difficile de combiner recadrage (surtout lorsqu'il implique une sanction) et suivi de l'élève en lien avec les parents

Certains PTPV ne sont pas partagés par tous les CPE ; ce sont ceux liés à la conception du métier et de leur périmètre d'action.

Dans leur rôle de garant du cadre et de la morale et de représentant de l'institution, la question du rapport à l'aspect disciplinaire de leur fonction est diversement vécue par les CPE : si certains assument cette tâche (Julien, Emmanuelle), une autre (Géraldine) la vit difficilement quand une autre a une position plus ambivalente (Nathalie). La sanction est un fort « irritant » (Corre, 2014) de la relation École-parents et les CPE sont en situation de devoir faire accepter une mesure qui est susceptible de mettre à mal leur relation avec les parents.

Les Principes Tenus pour Vrais (PTPV) des CPE, dans leur rôle « d'experts éducatifs » génèrent des propositions de différentes natures. L'exemple le plus frappant est celui de la proposition d'une aide psychologique pour laquelle Julien ne se sent pas légitime alors que Sabine y a largement recours. En effet, les conceptions qu'ils ont de leur métier et de leur périmètre d'action (s'intéresser ou non à ce qui se passe hors du collège, s'intéresser ou non aux apprentissages) qui sont basés sur des PTPV vont impacter de manière importante leur activité. Par exemple, si certains se refusent à évoquer la situation familiale (Julien, Nathalie), d'autres s'y engagent (Emmanuelle), parfois largement ; c'est le cas de Sabine qui investit un rôle de soutien parental.

Nous avons tenté de représenter leur positionnement territorial sur le schéma ci-dessous.

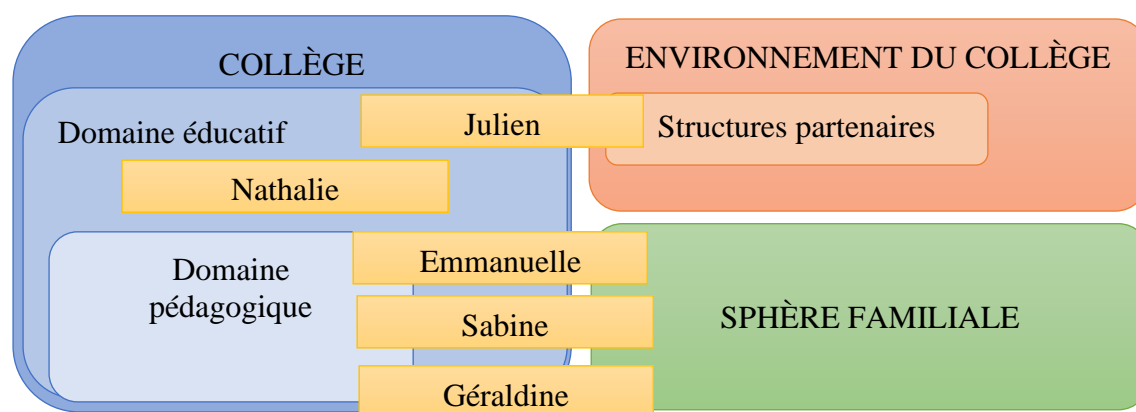


Figure 11 : Positionnement des territoires de parole des CPE dans leurs entretiens avec des parents

Il s'agit du territoire au sens de Goffman (1973) et Kerbrat-Orecchioni (1989), notion que nous avons évoquée dans le chapitre 5 (cf. 5.2.1). Par ailleurs, nous nous basons uniquement sur les entretiens que les CPE ont souhaité nous communiquer, les degrés d'investissement dans les différents domaines ne sont pas équivalents, et nous ne sommes pas en capacité de les mesurer ; de plus, ils sont tributaires des situations professionnelles

auxquelles les CPE sont confrontées. Certains champs sont aussi investis avec des partenaires de l'établissement ; nous avons, par exemple, eu accès à un entretien mené conjointement par Sabine et son collègue enseignant, professeur principal de l'élève (S17P). Ces partenariats renforcent probablement la légitimité des CPE à intervenir dans différents domaines.

Julien intervient dans le champ éducatif (comportement, absences, retards etc.) et investit fortement le lien avec le quartier ; pour rappel, il fait partie du conseil d'administration du centre socio-culturel.

Avec les parents, Nathalie intervient principalement dans le domaine éducatif pour ce qui concerne la vie de l'élève au sein de l'établissement.

Emmanuelle, Sabine et Géraldine peuvent aborder avec les parents des questions pédagogiques (travail scolaire, orientation), éducatives, ou relatives à la sphère familiale. Précisons que nous évoquons ici les territoires de parole.

Les CPE positionnent aussi différemment l'élève dans leur entretien avec les parents : s'il est largement questionné par certains pour lui imputer la responsabilité de ses actes (Sabine), il est souvent tancé pour son comportement ou pour reconnaître son implication (Julien) ou destinataire d'injonctions à changer (Géraldine).

Ces principes tenus pour vrais en tensions traduisent l'exigence de cette activité. Ces tensions peuvent être modélisées en vue de favoriser la compréhension de ce type de situations de travail.

9.8 UN MODELE POUR PENSER LES DIFFERENTS ENJEUX EN TENSION DANS L'ACTIVITE DES CPE

Les résultats de notre recherche ont montré que différents enjeux peuvent se combiner ou se retrouver en tensions lors des interactions verbales entre les CPE et les parents d'élèves.

Comme nous l'avions abordé dans le chapitre 5 (cf. 5.3.4), le modèle É-P-R de Vinatier (2013, p. 79) permet de repérer les enjeux en tension dans l'activité enseignante. L'analyse de situations d'interactions CPE-parent, notamment problématiques, nous permet d'adapter le modèle É-P-R aux situations d'interactions dans le champ de l'activité des CPE dans leurs entretiens avec les parents. À ce titre nous proposons le modèle PÉRI (Pragmatiques, Éducatifs, Relationnels et Institutionnels).

Ce modèle n'est pas prescriptif (il ne décrit pas ce qu'il faut faire), il a vocation à montrer les tensions qui existent dans l'activité d'entretien entre des CPE et des parents.

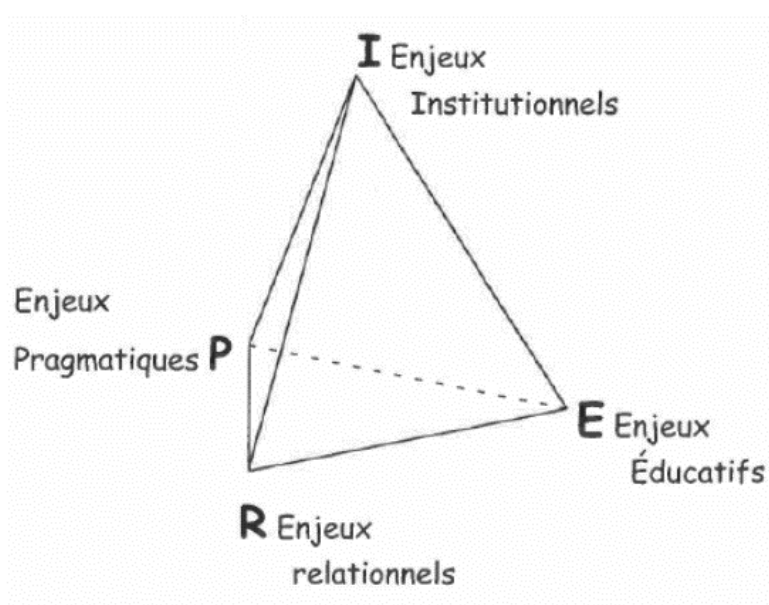


Figure 12: Modèle PÉRI (Pragmatiques, Éducatifs, Relationnels et Institutionnels)

Les enjeux pragmatiques renvoient aux préoccupations des interlocuteurs liées à l'avancée de la situation de communication, au déroulement de l'échange, au fonctionnement de l'établissement, à la résolution technique d'un problème... Dans notre corpus, régler la question du créneau d'une heure de retenue (N6T), obtenir l'accord d'un parent pour garder l'élève au collège (E11T ; E12T ; E14T), recevoir les parents dans un temps contraint¹⁷⁹, gérer la présence de l'élève au collège¹⁸⁰, soulèvent des enjeux pragmatiques.

Les enjeux éducatifs de la situation renvoient à la prise en charge ou non de l'élève sur le plan éducatif et pédagogique dans l'échange. Œuvrer à imputer la responsabilité de ses actes à l'élève (Sabine), proposer des activités pour favoriser la socialisation de l'élève (Julien) renvoient à ce type d'enjeux. L'objectif de faire évoluer le comportement de l'élève, s'il vise la paix scolaire, concerne aussi un enjeu éducatif, celui de lui apprendre à vivre avec les autres et de favoriser ses apprentissages.

Les enjeux relationnels concernent les préoccupations de maintien de la relation, les jeux de « places » entre interlocuteurs. Nous avons mis en évidence à travers les 3 axes de la

¹⁷⁹ Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 7 (7.1.1.2), il est fréquent que les CPE soient dérangés pendant leurs entretiens avec des parents ; nous l'avons repéré dans 13 entretiens (A2P, G1P, G3P, G4P, G6P, G7P, F2P, F5P, F7P, J2P, J8P, S3P, S19P). Julien dans J9P, évoque aussi qu'il n'a pas le temps de discuter plus longtemps (13).

¹⁸⁰ Pour rappel, 20 entretiens concernent des incidents où les élèves sont sortis sans autorisation du collège, sont absents ou en retard.

relation interpersonnelles de Kerbrat-Orecchioni (1992) que les enjeux de pouvoir (axe vertical), de proximité (axe horizontal) ou de climat (axe consensus-conflit) émaillaient toutes les interactions CPE-parents.

Les enjeux institutionnels sont liés au contexte de la situation, ils recourent l'image, la politique de l'établissement, la défense de ses personnels, de ses intérêts mais aussi de ces décisions. Nous avons pu voir que des enjeux institutionnels sont soulevés lors de l'annonce d'une mesure disciplinaire prononcées par le chef d'établissement, mais aussi quand il s'agit de transmettre une demande de rendez-vous du Principal pour une falsification de carnet (S8T), de recadrer l'élève qui donne une mauvaise image du collège en proposant de la drogue aux élèves de CM2 en visite au collège (S6T). L'institution est aussi en jeu quand il s'agit de tenir la punition posée par des collègues enseignants (N6T) ou d'apaiser un parent en colère qui menace de venir au collège (N2T).

Dans le cadre de la formation de CPE, le modèle PÉRI peut être un outil permettant de comprendre les tensions et d'analyser les difficultés que rencontrent les professionnels en situation effective d'entretien. Il peut aussi représenter une ressource cognitive pour aider les CPE à « affronter » les échanges avec les parents.

9.9 CONCLUSION DU CHAPITRE 9

Nous avons proposé un schéma présentant la façon dont le rôle d'intermédiaire qu'occupe le CPE en collège peut être conceptualisé. Le concept central de leur activité peut se traduire par « faire passer » (l'information, la mesure disciplinaire, les propositions) tout en maintenant une relation pacifiée avec le parent. Cette activité est particulièrement exigeante de par les différents enjeux de nature pragmatiques, éducatifs, relationnels et institutionnels qui entrent en tension dans les relations entre parents et CPE.

À travers l'exploration des schèmes des CPE expérimenté·e·s, nous avons mis en évidence leur identité en acte. Dans ces différentes identités se dessinent les contours d'un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) où les CPE partagent la conception qu'il est important de transmettre des informations aux parents (la version du collège), notamment pour éviter les malentendus et prévenir les conflits. Au titre de la conceptualisation de leur métier, ils considèrent tous que les parents doivent être associés au recadrage de leur enfant. Nous avons évoqué l'impact du contexte d'exercice sur l'activité des CPE : certains collèges comme celui de Géraldine ou de Julien sont particulièrement touchés par les problèmes de violence entre

élèves, mais il nous semble que leur « style » (Clot & Faïta, 2000), c'est-à-dire la manière dont ils s'approprient le genre du métier, prévaut dans ce type de situations. En effet, l'exploration des schèmes des CPE, nous permet de repérer des conceptualisations différentes concernant la relation aux parents, la relation à l'élève, la relation au métier et à leur périmètre d'action.

Conclusion de la troisième partie

La conclusion de cette troisième et dernière partie de la thèse est l'occasion de revenir sur notre problématique, nos hypothèses et questions de recherche.

Dans le cadre d'un « régime du proche » (Payet & Giuliani, 2014) entre l'École et les familles et compte tenu du rôle d'intermédiaire que joue un CPE dans son établissement, notre question centrale portait sur le repérage des spécificités des interactions entre CPE et parents et des schèmes que les professionnels développent dans des situations d'entretien, potentiellement tendues, où sont abordés les problèmes liés aux transgressions des règles de l'établissement par des collégiens.

À ce titre, nos questions de recherche concernaient d'une part la nature de leur relation aux parents, envisagée selon les positionnements des sujets et leur rapport de place et d'autre part, les configurations repérées dans l'activité des CPE dans ce type de situations.

Concernant les spécificités des interactions CPE-parents, dans notre chapitre 7, nous avons établi une cartographie de l'ensemble des entretiens CPE-parents. Elle est basée sur les composantes d'une situation de communication de Brown et Fraser (1979) que nous avons présenté dans le chapitre 5 (cf. [5.2.2.2](#) & figure 2, p. 157). Ce travail nous a permis de mettre en évidence les différentes « caractéristiques agissantes » des situations (Mayen, 2012, p. 64).

Nous avons ainsi mis en exergue dans notre corpus, les spécificités de la scène (*scene*), déclinées autour du cadre spatio-temporel (*setting*) et des objectifs (*purpose*). Nous avons ainsi pu repérer que le mode de communication choisi (téléphone ou présentiel), le temps consacré aux entretiens, s'ils sont évidemment liés au contexte du collège (milieu rural ou urbain et proximité géographique des familles, politique d'établissement, contraintes), relèvent aussi d'une appropriation singulière de cette tâche par les CPE de notre étude qui privilégient un mode de communication plutôt qu'un autre, notamment du fait des représentations qu'ils s'en font. Pour ce qui concerne l'objet et les buts des entretiens que ces CPE ont bien voulu enregistrer dans le but d'une analyse partagée, nous avons mis en évidence que les 95 entretiens se répartissent selon leurs fonctions¹⁸¹ : 5 % sont informatifs (I), c'est le cas de certains appels téléphoniques courts ; 7 % sont principalement consacrés au suivi (IS), 38 % sont consacrés principalement au recadrage (IR) et 50 % d'entre eux contiennent des phases de recadrage et de suivi ou d'accompagnement (IRS). Ils sont déclenchés en majorité par des incivilités des

¹⁸¹ Pour rappel, IS : Informatif et Suivi, IR : Informatif et Recadrage, IRS : Informatif Recadrage et Suivi

élèves (majoritairement des garçons, 71 %) et dans 60 % des cas, une mesure disciplinaire (sanction ou punition) est annoncée.

Concernant les caractéristiques des participants, nous avons établi que les CPE s'entretenaient majoritairement avec des mères (68 %). L'expérience et l'ancienneté des CPE dans l'établissement semble impacter fortement l'interaction avec le parent, notamment du point de vue de leur rapport de place. En effet, certains CPE débutants (Romain, Fantine, Antoine) sont parfois fragilisés lorsqu'ils sont destinataires de remarques d'élèves ou de parents soulignant leur arrivée récente dans l'établissement ; Julien (qui a le plus d'ancienneté dans son établissement) conforte sa position haute en entretien en manifestant son lien avec les personnels du collège ou encore sa connaissance des structures partenaires du quartier (médiathèque, centre socio-culturel).

Dans notre projet initial et en nous appuyant sur les travaux abordés dans la première partie de la thèse, nous envisagions de porter attention aux relations des CPE avec les parents de milieux populaires, mais notre enquête ne nous a finalement pas permis de le faire n'ayant pu avoir accès aux données concernant les parents. Les propos des CPE (Julien, Nathalie), nous laissent penser que la façon dont ils perçoivent l'origine (sociale, ethnique) du parent impacte leur manière d'interagir avec les parents, mais cette question mériterait un approfondissement.

Lorsque les élèves sont présents en entretien (c'est le cas seulement dans 29 entretiens mais 67 % des 43 entretiens en présentiel se font en présence de l'élève), trois postures ont été repérées : celle majoritaire de destinataire, celle d'acteur/trice et enfin celle de spectateur/trice.

Concernant la relation CPE-parents, l'étude des actes de langage (majoritairement assertifs et injonctifs), du volume de parole de chaque interlocuteur mais aussi de ceux qui initient l'échange montre une forte asymétrie de la relation, les CPE adoptant largement une position haute contrairement à l'une de nos hypothèses qui envisageait une relation plus symétrique entre CPE et parent du fait de l'absence de savoirs scolaires en jeu. Des disparités importantes (jusqu'à 20 points au titre du volume de parole) sont cependant à noter entre CPE mais aussi sur la place laissée à l'élève dans l'occupation de la parole. Nous avons vu qu'il était majoritairement « destinataire » de questions, d'injonctions de la part des CPE (dans 60 % des entretiens où il est présent). Il arrive que cet élève soit « spectateur » (dans seulement 10 % des cas) et parfois acteur (dans 30 % des cas) quand il impose des thèmes dans l'échange. Ce sont dans les entretiens de Sabine que nous constatons qu'il occupe le plus grand volume de parole où il est, pour moitié, acteur, et pour moitié destinataire (il n'est jamais spectateur). Nous avons par ailleurs évoqué le questionnement systématique de cette CPE, souvent pour imputer à l'élève la responsabilité de ses actes. Cela nous indique qu'elle lui attribue une place centrale

dans l'entretien, cela se traduit parfois par le fait qu'il occupe un volume de parole équivalent (S2P) ou plus important que le parent (S16P, S17P).

Ces éléments et notamment la place accordée à la parole du parent et à celle de l'élève relèvent aussi d'une appropriation singulière de l'activité verbale effective des CPE interactivement avec les parents. Ces constats réalisés à partir des données quantitatives ont été affinés grâce aux analyses d'entretiens considérés comme plus difficiles à conduire par les CPE du fait de la défense ou de l'opposition des parents (chapitre 8).

Même si les parents sont majoritairement coopératifs dans les entretiens de notre corpus (78 % des entretiens) ; cette coopération est cependant graduelle. Elle peut aller de l'acceptation à la co-élaboration de solutions en passant par le discours commun (cf. figure 9 p. 254). Nous avons qualifié de « retrait » la position de certains parents qui s'expriment très peu et semblent se soumettre aux décisions du collège, 13 % des entretiens ont été catégorisés ainsi. 19 % des entretiens sur l'ensemble du corpus dont nous disposons se révèlent être par contre difficiles à mener pour eux, ce qui est loin d'être négligeable (potentiellement, environ 1/5 des entretiens peut poser problème). C'est le cas lorsque les parents défendent leur enfant, contestent la position du collège (ils jugent une sanction inappropriée ou refusent les propositions du collège).

L'étude de ces entretiens nous a permis de mettre en évidence que leurs entretiens étaient quasi-systématiquement configurés par une phase de récit (description et objectivation) des faits et par une évaluation-diagnostic de la situation de l'élève. Ce diagnostic, et cela fait écho aux travaux suisses précédemment évoqués (Chartier et al., 2014) peut être dramatisé (Julien) ou au contraire euphémisé (Géraldine). Ensuite, les injonctions, les questions à l'élève ou au parent ou les préconisations sont plus ou moins présentes pour l'ensemble des CPE de notre corpus. Nous avons pu détailler les organisations de l'activité de 5 CPE expérimenté·e·s (cf. chapitre 9) en repérant notamment certains principes qu'ils tiennent pour vrai qui délimitent leur périmètre d'action (cf. figure 11 p. 387) et expliquent leur positionnement de *go between* auprès des parents.

Dans les phases d'évaluation de la situation de l'élève ou de celle du parent, les CPE peuvent adopter un rôle d'expert·e en éducation, notamment lorsque sont approfondies les réflexions sur l'évolution de son comportement. Dans cet objectif d'évolution de son attitude, deux finalités entrent en tension dans l'activité des CPE entre une visée pacificatrice (l'élève doit changer de comportement pour que l'ordre scolaire soit maintenu) et une visée émancipatrice (l'élève doit grandir, se responsabiliser). Ces deux orientations ne sont pas toujours explicites pour les CPE et encore moins pour les parents.

Les CPE incarnent tou·te·s un rôle de représentant·e·s du collège, garant·e·s du cadre dans ces situations, rôle qu'ils/elles articulent, non sans tensions, avec celui de médiateur-pacificateur, particulièrement avec des parents virulents. Le concept central de « faire passer » (cf. [9.7](#)) traduit l'exigence de combiner à la fois la transmission d'une information parfois douloureuse pour le parent, la recherche de son adhésion, le maintien d'une relation apaisée et le recadrage de l'élève, envisagé comme nécessaire à l'évolution de son comportement. Nous avons ainsi pu mettre en évidence comment ils combinent résolution de l'interaction et satisfaction relationnelle. Au titre de la résolution de l'interaction ils s'appuient sur le récit des faits, l'évaluation de la situation de l'élève, le rappel des règles et de la loi, la dramatisation. Et réciproquement au titre de la préservation de la relation, ils s'appuient sur la minimisation de l'impact de la sanction sur la scolarité de l'élève ainsi que des procédés pour protéger la face ou le territoire du parent (Goffman, 1973, 1974), comme des excuses (Emmanuelle), une modalisation de l'évaluation les concernant (Sabine) ou encore des actes flatteurs concernant leurs pratiques éducatives (Géraldine).

L'analyse de l'ensemble de ces tensions présentes dans l'activité verbale des CPE lors de leurs entretiens avec des parents semblent s'organiser en 4 pôles : le pôle pragmatique, le pôle éducatif, le pôle relationnel et le pôle institutionnel (cf. [9.8](#)). Cette modélisation nous semble heuristique comme une ressource pour la compréhension et l'analyse de l'activité des CPE dans le cadre de leur formation.

Discussion et conclusion générale

Une part importante de l'activité des CPE en collège, est consacrée à la gestion des incivilités des élèves, de leurs actes violents, de leurs absences ou retards. Ainsi, nous nous sommes, dans cette recherche, intéressée à la manière dont ces professionnels interagissaient avec les parents lorsque les élèves ne respectaient pas les règles ou les normes de fonctionnement au collège. Leur activité semble s'organiser entre une logique éducative et une logique de maintien de l'ordre. Les CPE, majoritairement en position haute, tentent d'y « faire passer » leur point de vue, voire leurs propositions, en vue notamment d'associer les parents à la régulation du comportement de leur enfant, tout en les rassurant sur sa prise en charge. En nous appuyant sur l'analyse de 95 entretiens CPE-parents, nous avons mis en exergue que des enjeux pragmatiques, éducatifs, relationnels et institutionnels entraînent en tension lors d'entretiens téléphoniques ou présentiels entre parents et CPE. Ces entretiens sont particulièrement complexes et leur issue incertaine lorsque les parents contestent les décisions du collège et la position du CPE. Nous avons mis en évidence certains éléments des schèmes développés par les CPE pour faire face à ses situations. La position et le positionnement des sujets ont des aspects génériques que l'on a pu envisager grâce au repérage de phases d'évaluation-diagnostic du comportement de l'élève, de description des faits, de rappel des règles, d'engagement à agir mais certaines orientations de leur activité sont singulières. En effet, leur rapport à la sanction (et la manière de l'annoncer), le fait de questionner ou non les parents sur la situation familiale, les types de propositions, le fait de se positionner ou non comme un soutien des parents sont dépendants de la conception qu'ont les CPE de leur territoire professionnel. Leur « style » (Clot & Faïta, 2000) s'est construit parfois avec des expériences douloureuses (Emmanuelle heurtée par le vocabulaire employé par une enseignante pour décrire son fils ; Julien confronté en début de carrière à un père en colère) et continue de se façonner au gré des rencontres avec les parents. La participation à ce type de recherche représente pour les professionnels une opportunité pour prendre conscience de ce qui oriente leur activité et celle de leurs pairs mais aussi pour repérer ce qui est partagé et ce qui l'est moins.

Nous abordons pour conclure quelques limites de notre travail ainsi que quelques apports de notre recherche sur le plan scientifique et terminerons par une exploitation des apports possibles de cette recherche dans la formation des CPE.

LIMITES ET APPORTS

La taille de notre corpus combinée à la nécessité d'une analyse des interactions verbales nous a conduit à faire des choix scientifiques et méthodologiques qui ont supposé certains renoncements.

Tout d'abord, nous avons dû renoncer à investiguer pleinement la manière dont les CPE débutants occupaient cette fonction dans les établissements scolaires ce qui nous aurait permis de cerner, par différence avec l'activité des CPE expérimentés, quelles étaient les spécificités de leur activité verbale avec les parents et d'analyser leurs besoins. Nous ne perdons pas de vue que leur développement professionnel, en début de carrière questionne encore et toujours la formation qui est la leur aujourd'hui. Concernant les enseignants, en France, il semble que les recherches portant sur les débutants montrent qu'ils sont particulièrement centrés sur la gestion de la classe et celle des apprentissages alors que le travail avec les parents est peu investi (Marquie-Dubie, 2009 citée par Garnier, 2013). Du côté des CPE, la poursuite de recherches sur les interactions avec les parents et notamment concernant ces professionnels débutants nous semble donc nécessaire pour comprendre la place qu'ils occupent dans leurs échanges et les difficultés spécifiques que ces derniers rencontrent avec les parents. Pour rappel, dans leurs missions (Circulaire du 10 août 2015), les CPE doivent savoir entretenir « *un dialogue constructif avec les familles des élèves* » en vue d'assurer le suivi pédagogique et éducatif de l'élève, ils « *participent à l'instauration, dans la durée, de la relation entre les intéressés et l'établissement scolaire* » et doivent aussi « *contribuer à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire* » et expliciter « *les règles et les attentes aux familles* » ; dans le cadre de l'élaboration du projet personnel de l'élève, ils doivent aussi aider les parents en lien avec les professeurs principaux et les conseillers d'orientation psychologues (aujourd'hui psychologues de l'Éducation nationale). Selon leur référentiel de compétences (juillet 2013) les CPE doivent aussi coopérer avec les parents et savoir conduire un entretien, compétence mise en œuvre avec les élèves mais aussi leur famille. D'après Chauvigné (2014)¹⁸², le référentiel de compétences souligne que « *ce professionnel est bien perçu comme un personnel disponible, ressource, à l'interface des situations et des personnes rencontrées* » mais elle questionne les modalités de professionnalisation d'un personnel « *multi-tâches en fonction des contextes* », et « *à la merci de l'imprévu et de l'urgence* ». Chauvigné (2014)

¹⁸² L'article de Chauvigné (2014) décrit un contexte où, contrairement à aujourd'hui où ils sont à mi-temps en stage, les CPE stagiaires étaient en stage 30 heures et avaient un jour de formation par semaine ; nous le mobilisons cependant car certaines réflexions sur la formation nous semblent toujours d'actualité.

évoque cependant les risques que le référentiel de compétences ne soit utilisé qu'à des fins de contrôle de conformité et dénonce la prédominance d'une logique de certification au détriment de la construction d'une culture commune axée autour de valeurs construites entre stagiaires. Actuellement, les futur·e·s CPE, après une première année de Master et l'obtention du concours, deviennent fonctionnaires-stagiaires et partagent leur temps entre leur lieu de stage et l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation¹⁸³ (Inspé). Cette année de formation est soumise à de fortes tensions pour les stagiaires qui doivent à la fois se professionnaliser, obtenir leur master et réussir à être titularisé·e·s. Chauvigné (2014) indique que « *l'éthique comme élément structurant d'une formation de soi semble, dès lors, s'effacer devant le poids de la titularisation tant attendu* » et souligne que le « *conflit entre normes et éthique professionnelle laisse [...] peu d'espace à la dimension réflexive du métier, balayée par l'acquisition d'un emploi* ». Une réforme de la formation est à l'œuvre actuellement qui devrait modifier notamment la position du concours de recrutement des CPE qui serait placé à l'issue de la deuxième année de Master (le nouveau concours est prévu en 2022).

Comme autre limite de ce travail, nous regrettons dans le cadre de ce qui est avant tout une recherche collaborative, de n'avoir pas pu investir pleinement la démarche de co-explicitation avec les professionnels car nous aurions pu mieux cerner les effets d'une analyse partagée entre chercheure et professionnels. Seuls deux dispositifs de co-explicitation collectifs ont été mis en place avec les CPE expérimenté·e·s (un seul avec les CPE débutants qui n'a pas été exploité). Les démarches d'analyse de l'activité en didactique professionnelle impliquent l'association des professionnels à l'analyse des traces de leur activité par différents dispositifs (auto, allo-confrontation). La démarche de co-explicitation (Vinatier, 2012a) qui a permis d'enrichir nos analyses, représente, en effet, une occasion de développement pour les professionnels parce que ces dispositifs induisent le partage, avec eux, de l'analyse de leur travail réel. Du fait de contraintes temporelles, et parce qu'il n'était pas possible de tout mener de front dans le cadre de cette thèse, ces dispositifs n'ont pu être renouvelés, mais ils mériteraient une attention particulière dans le cadre d'une nouvelle recherche pour tenter de repérer en quoi ils peuvent participer d'un développement professionnel pour ceux qui y collaborent.

¹⁸³ La formation des enseignants et des CPE a subi d'importantes transformations. Ces personnels étaient formés auparavant à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) entre 1992 et 2013. Un changement majeur se produit à la fin de cette période avec l'intégration des IUFM aux universités et la masterisation de la formation. Leur formation se déroule ensuite lors de deux années de Master en École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) entre 2013 et 2019 puis à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) depuis la rentrée 2019.

En tenant compte des limites précédemment évoquées, nous soulignons cependant quelques apports de notre recherche.

Tout d'abord, notre démarche visant l'analyse de l'activité effective des CPE grâce à leur participation au recueil de données et à l'analyse, permet de développer de nouvelles connaissances sur ce métier particulièrement dépendant du « style » qu'adoptent les CPE. Ces connaissances concernent à la fois les situations de travail auxquelles sont confrontées les CPE mais aussi les schèmes verbaux qu'ils développent pour y faire face.

S'il y a toujours des écarts entre tâche prescrite et activité réelle (Leplat & Hoc, 1983), nous avons pu voir que les écarts entre le travail prescrit (cf. chapitre 1) et l'activité réelle des CPE méritaient d'être renseignés. Les recherches s'intéressant à l'activité effective des CPE – peu développées actuellement - et associant les professionnels nous semblent représenter pour eux une opportunité sérieuse pour mieux connaître leur métier et pour les aider à comprendre que cet écart est inhérent à toute activité professionnelle : on n'arrive jamais vraiment à faire ce que l'on aimerait pouvoir faire.

La taille de notre corpus d'entretiens CPE-parents a permis une analyse de l'activité effective d'un point de vue qualitatif mais aussi quantitatif. Comme nous l'avons déjà évoqué, les CPE n'étaient que 10 et leurs enregistrements n'ont pas été systématiques mais l'analyse des 95 entretiens CPE-parents a mis en évidence différentes caractéristiques (cf. chapitre 7, Burdin, 2020) de ces situations de communication, dont les composantes relatives à la scène de l'entretien ou aux participants peuvent représenter des repères dans la compréhension des interactions entre les parents et les personnels scolaires.

En nous appropriant la démarche en didactique professionnelle de Vinatier (2009, 2012) dédié aux interactions en classe, l'étude des relations entre CPE et parents et des positionnements qu'ils adoptent (cf. chapitres 7, 8 et 9) et de la manière dont s'organise l'activité des CPE (cf. chapitres 7, 8 et 9) pour faire face notamment à des situations difficiles (chapitre 8 et 9) nous a permis de révéler des spécificités de leur activité interactionnelle. Le concept central consistant à « faire passer » (une nouvelle, une sanction, une proposition) traduit les tensions entre des enjeux Pragmatiques, Éducatifs, Relationnels et Institutionnels (PÉRI) présents dans l'activité des CPE avec des parents.

Dans le champ des recherches sur les relations entre l'école et les parents, et plus spécifiquement sur les entretiens entre les CPE et les parents, nos résultats font écho à ceux des recherches menées en Suisse largement évoquées dans cette thèse pour investiguer les entretiens entre enseignants et parents, et permet de les prolonger dans le contexte du secondaire en France.

Notre démarche en didactique professionnelle, avec les ajustements méthodologiques et scientifiques qu'elle a occasionnés, se rapproche de certaines orientations sociologiques, particulièrement des recherches ethnographiques mis en œuvre en Suisse. L'articulation entre la sociologie et l'analyse du travail effectif, notamment l'approche en didactique professionnelle de Vinatier qui fournit les concepts nécessaires pour questionner les relations entre individus, paraît heuristique pour interroger les relations École-parents et plaide, selon nous, pour un rapprochement entre ces disciplines.

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION

En formation, comme l'indique Tourmen (2014), l'appréhension de situations réelles de travail doit permettre d'identifier des savoirs d'expérience et leur construction. Ainsi, l'analyse des situations d'entretiens CPE-parents complexes peut enrichir les dispositifs de formation des CPE à différents niveaux. Elle peut favoriser la conception d'un système de ressources mises à la disposition des formés.

À l'heure actuelle, les CPE stagiaires¹⁸⁴ bénéficient d'espaces d'analyse réflexive basés principalement sur la verbalisation de leurs pratiques. À notre connaissance, il n'y a pas de recherche portant sur la manière dont les CPE sont formés dans les différents Inspé pour répondre aux besoins liés à leur pratique des entretiens avec les parents. De notre point de vue cette recherche mériterait d'être engagée tant les enjeux sont importants pour aider notamment des familles de milieux défavorisés à trouver leur place dans leur rapport à l'école et pour aider les CPE à dialoguer de manière pertinente avec tous les parents. En effet, nous avons pressenti avec cette recherche (nous ne pouvons pas malheureusement en dire plus) que les CPE tiennent compte du milieu social dans leur manière d'interagir.

L'accès à des situations réelles de travail peut tout d'abord favoriser le développement de capacités d'analyse indispensables à l'appréhension de situations de travail complexes. Notre étude peut permettre de développer ses démarches de formation en Inspé et notamment aider à repérer des indices d'une situation d'interaction dégradée et de comprendre le poids des marqueurs verbaux de l'interaction (Résolution-Satisfaction) et des dispositions à agir sous-jacentes.

Les connaissances des entretiens CPE-parents peuvent aussi permettre à des futurs CPE de se projeter de manière fictionnelle dans des situations et de mettre en relation actions et effets

¹⁸⁴ Nous parlons de ceux formés à l'Inspé-Université de Nantes où nous intervenons en tant que formatrice.

produits. Des CPE débutants peuvent par exemple, grâce à ces ressources, proposer des *scenarii* d'entretiens qui seront simulés en formation.

Il est possible aussi de proposer aux CPE (débutants comme expérimenté·e·s) des dispositifs d'analyse de leurs propres entretiens (grâce à un recueil audio ou vidéo), en vue de comprendre les enjeux de l'interactivité dans les différentes situations vécues. Si cela peut leur permettre de se reconnaître dans l'activité des pairs, l'analyse partagée des traces de leur activité peut favoriser une prise de conscience de leurs propres conceptions (des élèves, des parents, de leur territoire d'action, de leur rapport à l'institution) et aider à la construction de leur identité professionnelle. À cette occasion, le modèle Pragmatique, Éducatif, Relationnel et Institutionnel (PÉRI) est un outil permettant de saisir les différents pôles en tension dans l'interaction. Cet outil peut aussi représenter une ressource cognitive pour aider les CPE à « affronter » les échanges avec les parents. Une nouvelle recherche serait nécessaire pour valider ou non ce qui n'est qu'une voie possible de mobilisation du modèle PÉRI mais qui est opérant concernant le modèle É-P-R auprès des conseillers pédagogiques (Vinatier, 2016b).

Grâce aux possibilités de compréhension de la manière dont chacun fonctionne dans l'interaction (sans culpabilisation) à partir de l'analyse de ses traces effectives, ces ressources peuvent permettre la projection dans l'activité de CPE et l'apprentissage de nouvelles actions verbales possibles. Elles sont ainsi envisagées comme une occasion de développement du pouvoir d'agir pour les professionnel·le·s.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Amara, F., & Gavini-Chevet, C. (2015). *Le statut du parent délégué*. IGAS - IGAENR.
- 2 Anderson-Levitt, K. (1989). Distance entre enseignants et parents dans les écoles urbaines en France. *Anthropology and Education Quarterly*, 20, 97-117.
- 3 Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 153.
- 4 Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire How to do things with words* (G. Lane, Éd.). Éditions du Seuil.
- 5 Bader, P., Courtes, H., Dhermand, C., Gaujarengues, G., Gouezou, J.-M., Reinier, C., Ouvrier-Bonnaz, R., & Werthe, C. (2008). *Le métier de Conseiller Principal d'Éducation à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels* (p. 107) [Rapport d'étude]. Syndicat National des Enseignements du Second Degré (SNES).
- 6 Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- 7 Barthelemy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : Vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial? *Revue française de pédagogie*, 133(1), 117-127. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1025>
- 8 Barthélémy, V. (2004). Les CPE, entre pratiques et pragmatique. *Recherches & éducatives*, 6. <https://rechercheseducations.revues.org/328>
- 9 Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire de son évaluation à la construction d'un mode de management collégial* (Mouvement des savoirs). L'Harmattan.
- 10 Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs? *Recherches & éducatives*, 11, 67-79.
- 11 Ben Ayed, C. (2000). L'enseignement privé en France. In *L'école, l'état des savoirs* (Paris : La découverte).
- 12 Bergé, A., & Descamps, B. (2018). *Mission « flash » sur les relations "école-parents. Communication de Mesdames Aurore Bergé et Béatrice Descamps* (p. 29). Assemblée nationale - Commission des affaires culturelles et de l'éducation.
- 13 Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- 14 Bernard, P.-Y. (2011, août 18). *Le décrochage scolaire, une délimitation problématique. Que sais-je ?* <https://www.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9782130584414-p-5.htm>
- 15 Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2013). The effects of the fight against early school leaving : Back to education or school-to-work transition? In *Early school leaving & youth unemployment* (Lanoo Campus Publishers, p. 131-155).
- 16 Boccagepege, G., & Olry, P. (2015). Le soutien à la parentalité : Un double objet de conception pour le formateur. *Éducation permanente*, 3(204).
- 17 Bornand, S., & Leguy-Diarra, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. A. Colin, DL 2013.
- 18 Borzeix, A. (2000). Relation de service et sociologie du travail — l'utilisateur : Une figure qui nous dérange? *Les Cahiers du Genre*, 28(1), 19-48.
- 19 Bouvier, A. (1997). *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation* (Champ de réflexion, champ d'action). Centre régional de documentation pédagogique.

- 20 Bouvier, A. (1999). *Le conseiller principal d'éducation au centre de la vie scolaire* (Champ de réflexion, champ d'actions). Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- 21 Bouvier, A. (2007). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Recherches & éducations*, 15. <https://rechercheseducations.revues.org/255?lang=fr>
- 22 Broccolichi, S., & Henriot-Van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75(1), 5-17. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2088>
- 23 Broch, M.-H. (2004). *Conseiller principal d'éducation*. Chronique sociale.
- 24 Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactiques des mathématiques 1970-1990* (N. Balacheff, M. Cooper, & R. Sutherland, Éds.). La pensée sauvage.
- 25 Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In *Social markers in Speech* (Cambridge University Press, p. 33-62).
- 26 Burdin, C. (2007). *Analyse des pratiques d'éducation à la citoyenneté. Le cas d'un lycée du sud vendée*. [Mémoire de Master 2]. Université de Nantes.
- 27 Burdin, C. (2019). Expliciter l'école aux parents. *Les cahiers pédagogiques*, 551, 37-38.
- 28 Burdin, C. (2020). « Comme ils se parlent ». Les spécificités des entretiens entre des CPE et des parents de collégiens qui ont enfreint les règles. *Carrefours de l'éducation*, 49, 97-114.
- 29 Cadet, J.-P., Causse, L., & Roche, P. (2007a). *Conseiller principal d'éducation : Un métier au coeur des enjeux sociaux*. <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Conseiller-principal-d-education-un-metier-au-coeur-des-enjeux-sociaux>
- 30 Cadet, J.-P., Causse, L., & Roche, P. (2007b). *Les conseillers principaux d'éducation, Un métier en redéfinition permanente* [Rapport du CEREQ (Centre de)].
- 31 Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, n° 2(2), 243-253.
- 32 Canguilhem, G. (1978). *Ecrits sur la médecine* (Editions du seuil).
- 33 Caré, C. (1994). *Le conseiller principal d'éducation*. CRDP. <https://www.decitre.fr/livres/le-conseiller-principal-d-education-9782866232696.html>
- 34 Centre national d'études et de formation de la protection judiciaire de la jeunesse Vaucresson, H.-S. (2005). *Classe relais et familles, accompagnement ou normalisation ?* (Études et recherches). Éd. du CNFE-PJJ.
- 35 Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- 36 Charlot, B. (Éd.). (1994). *L'école et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. A. Colin.
- 37 Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.
- 38 Chartier, M., & Payet, J.-P. (2014). « Comment ça se passe à la maison ? » Troubles du rôle professionnel dans l'entretien enseignant-parents. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 187, 23-34. <https://doi.org/10.4000/rfp.4462>
- 39 Chartier, M., Rufin, D., & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : Entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés*, 2(34), 39-54.
- 40 Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives. *Recherches & éducations*, 11, 93-104.
- 41 Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France, impr. 2006.

- 42 Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur pour en finir avec les risques psychosociaux* (La Découverte-poche). la Découverte.
- 43 Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler.
- 44 Condette, S. (2005). *La participation des lycéens à la vie de leur établissement*.
- 45 Condette, S. (2012). Conseiller/ère principal/e d'éducation (CPE): Une originalité professionnelle du système scolaire français. *Formation et profession*, 20(2). <http://formation-profession.org/fr/pages/article/20/2/245>
- 46 Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- 47 Condette, S. (Éd.). (2014). Le conseiller principal d'éducation: Un acteur éducatif méconnu? *Recherches & éducations*, 11.
- 48 Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle: Quelle négociation des rôles? Inégalités et tensions de rôles autour de la 'normalisation' des pratiques parentales*. Université de Fribourg.
- 49 Conus, X., & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 44(2), 45-65.
- 50 Cornu, L. (2016). Pour une culture pratique de la confiance, utopie concrète : Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 37-55. <https://doi.org/10.4000/ries.5495>
- 51 Corre, V. (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents* (N° 2117). Assemblée nationale - Commission des affaires culturelles et de l'éducation.
- 52 Cosnier, J. (2002). Interaction. In *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 318-322). Seuil.
- 53 Crouzet, P. (1906). *Maîtres et Parents. Etude et Enquête sur la coopération de l'Ecole et du Lycée avec la famille.*, Musée National de l'Éducation, Les collections du Musée national de l'Éducation (Colin (Armand) Librairie).
- 54 Daly, M. (2007). *La parentalité dans l'Europe contemporaine: Une approche positive*. Council of Europe.
- 55 David, P. (2015). *Usagers du bâtiment scolaire écologique: Logiques d'usages, appropriation et utilisations pédagogiques*. Université de Nantes.
- 56 Delahaye, J.-P., Barbier, C., Durand, F., Machuré, N., & Véran, J.-P. (2016). *Le conseiller principal d'éducation de la vie scolaire à la politique éducative* (Les indispensables). Berger-Levrault.
- 57 DEPP. (2013). *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010* (N° 201; p. 168). DEPP - MEN.
- 58 Deshayes, F., Payet, J.-P., Rufin, D., & Pelhate, J. (2017). Faire avec et agir sur l'élève. Conceptions ambivalentes et usages pluriels de l'élève sur la scène de l'entretien enseignante-parents. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 198, 61-74. <https://doi.org/10.4000/rfp.5282>
- 59 Dhume, F. (2014). « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », regard réflexif sur un dispositif. [Note de problématisation suite aux séminaires régionaux.]. ISCR.
- 60 Dubet, F. (1997). *École, familles le malentendu* (Le penser-vivre). Textuel.
- 61 Dutercq, Y. (1995). Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. *Politix*, 8(31), 124-135. <https://doi.org/10.3406/polix.1995.1921>
- 62 Dutercq, Y. (2001a). Les parents d'élèves: Entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 134, 111-121.
- 63 Dutercq, Y. (2001b). Portrait du CPE en go-between. *Education & management*, 14-17.

- 64 Dutercq, Y., & Maroy, C. (Éds.). (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck supérieur.
- 65 Etienne, J. (1997). La question de l'intersubjectivité. Une lecture de Soi-même comme un autre de Paul Ricœur. *Revue théologique de Louvain*, 28(2), 189-215.
- 66 Faulx, D. (2006). Le recadrage dans les situations conflictuelles. *Thérapie Familiale*, 27(4), 377-397. <https://doi.org/10.3917/TF.064.0377>
- 67 Favreau, M. (2016). *CPE, un métier en tensions : Quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ?* Université de Toulouse Jean Jaurès.
- 68 Favreau, M. (2020). L'écoute au cœur du métier des CPE selon une étude sur leur représentation professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, n° 49(1), 47-60.
- 69 Feyfant, A. (2015). *Coéducation : Quelle place pour les parents?* <http://edupass.hypotheses.org/758>
- 70 Filliettaz, L., & Lambert, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, N° 168(3), 15-47.
- 71 Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M. L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In L. Filliettaz & M. L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives* (De Boeck, p. 7). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.filli.2008.01.0007>
- 72 Flahaut, A. (1973). *La Parole intermédiaire*. Le Seuil (ReLIRE).
- 73 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. *Recherches & éducations*, 11, 39-50.
- 74 Fornel, M. de, & Quéré, L. (Éds.). (1999). *La logique des situations : Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, DL 1999.
- 75 Fotinos, G. (2014a). *L'état des relations Ecole-Parents. Entre méfiance, défiance et bienveillance*.
- 76 Fotinos, G. (2014b). *LYCÉE-COLLÈGE ET PARENTS D'ÉLÈVES FACE À FACE Entre confiance et méfiance. Une enquête quantitative n auprès des Personnels de direction des Lycées et Collèges*. CASDEN.
- 77 Fotinos, G. (2015). *L'ÉTAT DES RELATIONS ÉCOLE-PARENTS le divorce école-parents en France Mythe et réalité en 2015. Enquêtes quantitatives auprès des directeurs d'école maternelle et élémentaire, des personnels de direction des lycées et collèges*.
- 78 Garcia, A. (2013a). *Education et discipline au collège* [Thèse de doctorat]. Université Bordeaux 2, France.
- 79 Garcia, A. (2013b). Des retenues au collège : Pour qui et pourquoi ? *Déviance et Societé*, Vol. 37(2), 155-179.
- 80 Garnier, P. (2013). Coopérer avec les parents. *Recherche & formation*, n° 69(1), 121-134.
- 81 Gentil, R., & Alluin, F. (1996). *Etude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation* (N° 72; Les dossiers d'éducation et formations, p. 163). Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
- 82 Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014a). Introduction : Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et sociétés*, 34(2), 5. <https://doi.org/10.3917/es.034.0005>
- 83 Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014b). Introduction, Introduction. *Education et sociétés*, 34, 5-21.

- 84 Glasman, D. (1992). « Parents » ou « familles » : Critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100(1), 19-33. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1315>
- 85 Glasman, D. (2014). L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 189, 5-10.
- 86 Glasman, D., & Ouevrard, F. (Éds.). (2011). *La déscolarisation*. La Dispute, impr. 2011.
- 87 Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 La présentation de soi* (Le Sens commun). Les Éditions de Minuit.
- 88 Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne 2 Les relations en public* (Le sens commun). Les Éditions de Minuit.
- 89 Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (Le sens commun). Les Éditions de Minuit.
- 90 Goffman, E. (1987). *Façons de parler* (A. Kihm, Trad.). Les Éditions de Minuit.
- 91 Goffman, E., & Centre culturel international. (1989). *Le parler frais d'Erving Goffman* (R. Castel, J. Cosnier, & I. Joseph, Éd.). Les Éditions de Minuit.
- 92 Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratèges : Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. PUR, impr. 2008.
- 93 Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, 11, 51-65.
- 94 Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0231>
- 95 Groux, D. (Éd.). (2013). *Fabrique de la recherche en éducation : À l'usage des étudiants de master et de doctorat*. L'Harmattan.
- 96 Guigue, M. (2014). La démultiplication des relations collège-famille face à des élèves décrocheurs. *Education et sociétés*, 34, 87-101.
- 97 Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : Une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1(27), 57-80.
- 98 Heurdier, L., & Prost, A. (2017). *Les politiques de l'éducation en France*.
- 99 Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, Trad.). Gallimard.
- 100 Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : Essais choisis*. École des hautes études en science sociales.
- 101 Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : De la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- 102 Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école. *Analyse d'un lieu commun, Dossiers d'études, CNAF*, 125. <http://ecoles.ac-rouen.fr/circvaldereuil/fichiers/cnaf.pdf>
- 103 Jacquy-Vazquez, B., Raymond, M., & Sitruk, P. (2013). *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité*. Inspection générale des affaires sociales.
- 104 Jellab, A. (2015). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège*. Inspection Générale de l'Éducation Nationale.
- 105 Jellab, A., & Taupin, A. (2014). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège* (Rapport d'étape N° 2014-073). IGEN - IGAENR.
- 106 Kakpo, S. (2013). La mobilisation scolaire des familles populaires françaises. Entre défiance et appropriation active des enjeux d'apprentissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 109-118.
- 107 Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif* (F. de Singly, Éd.). Nathan.

- 108Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). Théorie des faces et analyse conversationnelle. In *Le parler frais d'Erving Goffman* (p. 155-179). Les Éditions de Minuit.
- 109Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales Tome I*. A. Colin.
- 110Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La question* (Presses universitaires de Lyon).
- 111Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). La question. Introduction. In *La question* (Presses universitaires de Lyon, p. 5-37).
- 112Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales Tome 2*. A. Colin.
- 113Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. A. Colin.
- 114Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : Théories et fonctionnement* (H. Mitterand, Éd.; Armand Colin).
- 115Kerbrat-Orecchioni, C. (2013). Humour et ironie dans le débat Hollande-Sarkozy de l'entre-deux-tours des élections présidentielles (2 mai 2012). *Langage et société*, N° 146(4), 49-69.
- 116Kherroubi, M. (2003). La division du travail éducatif à l'épreuve du désordre scolaire. In *Le collège unique en question*. PUF.
- 117Kherroubi, M. (2008a). 1. *Regards croisés sur la coopération parents-enseignants et ses modes d'approche*. ERES.
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_KHERR_2008_01_0019
- 118Kherroubi, M. (2008b). 3. *La construction de la confiance dans la coopération*. ERES.
- 119Kherroubi, M. (2008c). *Des parents dans l'école*. ERES.
- 120Kherroubi, M. (2010). 3. *La construction de la confiance dans la coopération*. ERES.
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_KHERR_2008_01_0089
- 121Kherroubi, M., Millet, M., & Thin, D. (2015). *Désordre scolaire*. Pétra (Editions).
<https://lectures.revues.org/18388>
- 122Kherroubi, M., & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : Collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et sociétés*, 2.
- 123Krop, J., & Chanet, J.-F. (2014). *La méritocratie républicaine : Élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République*. Presses universitaires de Rennes.
- 124Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil.
- 125Langouët, G., & Léger, A. (1997). *Le choix des familles : École publique ou école privée ?* Fabert.
- 126Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses universitaires de France.
- 127Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- 128Levasseur, L. (2014). La division du travail éducatif : Deux figures de la subjectivité en tension au sein de l'institution scolaire. *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1513>
- 129Levasseur, L., & Tardif, M. (2010). *La division du travail éducatif une perspective nord-américaine* (Education&société). Presses universitaires de France.
- 130L'expérimentation d'une nouvelle procédure d'orientation en fin de collège. (2015). [Note d'information]. DEPP.
- 131Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres, Une approche non psychologique. *Migrants-Formation*, 114, 20-34.
- 132Lorcerie, F., & Cavallo, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers millénaire*, 3(24), 5-24.

- 133 Martin Claude. (2014). « Être un bon parent » une injonction contemporaine (Lien social et politiques). Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- 134 Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, 18(1), 165-186. <https://doi.org/10.3406/socco.1994.1169>
- 135 Mathoul, M. (2012). *Les émotions au collège. Etude interactionnelle de la résolution de conflits entre les élèves convoqués dans le bureau de la Conseillère Principale d'Education*. Lyon 2.
- 136 Mauss, M. (1924). *Essai sur le don*.
- 137 Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 2(139), 65-86.
- 138 Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : Un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- 139 Mayen, P. (2014). Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants. L'entrée par la didactique professionnelle. In *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*. (Editions Raison et passions, p. 15-75).
- 140 Mayen, P., & Olry, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1872>
- 141 Mayen, P., Olry, P., & Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. In *Traité des sciences et des techniques de la formation* (Dunod).
- 142 Meirieu, P. (2017). Délégués de parents : Alibis ou leviers pour une coéducation ? *L'école des parents*, 625, 16-17.
- 143 Migeot-Alvarado, J. (2002). Un mariage forcé ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, 51-63. <https://doi.org/10.4000/ries.1897>
- 144 Mikailoff, N. (2015). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Education, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension* [Université d'Aix-Marseille]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01278242/document>
- 145 Mikailoff, N. (2020). Le conseiller principal d'éducation accompagnant au coeur de collectifs de travail. *Carrefours de l'éducation*, 1(49), 31-45.
- 146 Millet, M., & Thin, D. (2017). Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle Les familles d'élèves en ruptures scolaires. *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Education*, 153.
- 147 Moignard, B. (2014). Le collège fantôme. Une mesure de l'exclusion temporaire des collégiens. *Diversité*, 177, 67-85.
- 148 Moignard, B., Ouafki, M., & Rubi, S. (2014). *Rapport d'évaluation du dispositif d'accompagnement des collégiens temporairement exclus ACTE*. Conseil Général de Seine-Saint-Denis.
- 149 Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>
- 150 Monceau, G. (2009a). Efficacité des mécanismes de représentation des parents d'élèves : Équité ou égalité ? *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA*, 1(01), 49-56.
- 151 Monceau, G. (2009b). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 7(1), 151. <https://doi.org/10.3917/nrp.007.0151>

- 152 Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Education et sociétés*, 34, 71-85.
- 153 Monceau, G. (2017). Les parents d'élèves dans le management des établissements, Quelques apports de la recherche. *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Education*, 153.
- 154 Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. *Recherches & éducations*, 15. <http://rechercheseducations.revues.org/245>
- 155 Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible ? : Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école.*
- 156 Parents «gêneurs» ou «acteurs»(2017) n°153 – AFAE. <http://www.afaefr.com/produit/n-153-parents-geneurs-ou-acteurs/>
- 157 Neveu, E. (1999). L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons. *Études de communication. langages, information, médiations*, 22, 41-58. <https://doi.org/10.4000/edc.2342>
- 158 Ochanine, D. (1981). *L'image opérative : Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine.* Université de Paris I.
- 159 Ogay, T., & Cettou, T. (2014). Naissance de la relation familles-école : Une perspective de communication interculturelle. In *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (Artois Presses Université, p. 67-74).
- 160 Ogay, T., Genazzi, F., Conus, X., Bignasca, A., & Fahrni, L. (2017). Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL). *Université de Fribourg Suisse; Rapport Scientifique Du Projet FNS.*
- 161 Ollivier, É. (2016). Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail : Une proposition pour la formation d'Assistant de Service Social (ASS), Exploring a potential learning situation in the work place: a proposal for social worker training. *Savoirs*, 41, 71-86.
- 162 Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable.* Organization for Economic Cooperation & Development. <https://doi.org/10.1787/9789264032620-fr>
- 163 Pastré, P. (2002a). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- 164 Pastré, P. (2002b). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- 165 Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In *Apprendre et faire apprendre* (PUF).
- 166 Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Presses universitaires de France.
- 167 Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- 168 Payet, J.-P. (1992). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue française de pédagogie*, 101(1), 59-69. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.1310>
- 169 Payet, J.-P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : La relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 7-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1243>

- 170 Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2089>
- 171 Payet, J.-P. (1999). Dérives éthiques dans les relations enseignants-parents. *Cahiers pédagogiques, supplément n°5*, 41-42.
- 172 Payet, J.-P. (2015). « Collaborer avec les parents ». La symétrisation de la relation enseignants—Parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 121-141). L'Harmattan.
- 173 Payet, J.-P. (Éd.). (2016). *Ethnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Presses universitaires de Rennes.
- 174 Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. De Boeck.
- 175 Payet, J.-P., & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés*, 34, 55-70.
- 176 Payet, J.-P., Giuliani, F., & Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles de l'indignité à la reconnaissance* (Le sens social). Presses universitaires de Rennes.
- 177 Payet, J.-P., & Purenne, A. (2015). *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*. L'Harmattan.
- 178 Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui, Abstract, Zusammenfassung, Resumen. *Education et sociétés*, 27, 23-37.
- 179 Pérez-Roux, T. (2016). Les CPE à l'heure des ENT : quels remaniements identitaires ? In *Le lycée en régime numérique : Usages et compositions des acteurs* (Octarès).
- 180 Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- 181 Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : Le partenariat école/familles en question. In G. Toupoul, É. Bautier, & Fédération nationale des associations de maîtres E (France), *Tisser des liens pour apprendre*. Retz.
- 182 Périer, P. (2015). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- 183 Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école Quels lieux de reconnaissance des parents ? *Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 153.
- 184 Perrenoud, P. (1987). Le go-between : Entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible*, 49–87.
- 185 Pfander-Mény, L. (2007). Ecole-familles : Vers une nouvelle professionnalité des CPE ? In *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. SCEREN-CRDP.
- 186 Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. PUF.
- 187 *PISA 2012 : Fait marquants, note sur la France*. (2013). OCDE.
- 188 Plantin, C. (1995). Fonctions du tiers dans l'interaction argumentative. In *Le trilogue* (PUL).
- 189 Politsanski, P., & Tribby, E. (2007). Le CPE dans la nouvelle économie des savoirs professionnels scolaires. *Recherches & éducatives*, 15. <http://rechercheseducations.revues.org/252>
- 190 Pothet, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : Ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. In « *Etre un bon parent* » *Une injonction*

- contemporaine* (Presses de l'EHESP, p. 28).
https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EHESP_MART_2014_01_0109
- 191Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation* (Presses universitaires de France).
<https://www.cairn.info/la-sanction-en-education--9782130591498.htm>
- 192Prairat, E. (2013). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche & formation*, 3, 13–28.
- 193Prévôt, O. (2015). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 15-33.
- 194Prost, A. (1997). *Education, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Éditions du Seuil.
- 195Queiroz, J.-M. de. (1981). *La Désorientation scolaire : Sur le rapport social des familles populaires urbaines à la scolarisation* [Thèse]. Université de Paris VIII.
- 196Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In *Modèles du sujet pour la conception* (Octarès, p. 11-29).
- 197Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception dialectiques, activités, développement*. Octarès.
- 198Rapport du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. *Des grands nombres vers l'individuel. Année 2016*. (2017). MENESR.
- 199Rayna, S. (2015). La coéducation en question : Tous acteurs ? *Spirale*, 73, 119-126.
- 200Rayna, S., & Rubio, M.-N. (2011). *Coéduquer, participer, faire alliance*. ERES.
<https://www.cairn.info/parents-professionnels-la-coeducation-en-questions--9782749212883-p-15.htm>
- 201Rémy, R. (2007). Le CPE, entre école et famille. In *Conseiller principal d'éducation, C.P.E. Regards sur le métier* (p. 137-143). ADAPT éditions.
- 202Rémy, R., Pautremat, F., & Galaup, F. (2007). *Conseiller principal d'éducation, C.P.E. Regards sur le métier*. ADAPT éditions.
- 203Rémy, R., Sérazin, P., & Vitali, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation* (2e éd.). Presses universitaires de France.
- 204Ricœur, P. (1950). *Philosophie de la volonté. I, Le volontaire et l'involontaire*. Aubier, DL 1988.
- 205Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- 206Robitaille, M. (1999). *Identités professionnelles et travail réflexif : Les cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- 207Roche, S. (2000). La théorie de la « vitre cassée » en France. Incivilités et desordres en public. *Revue française de science politique*, 50(3), 387-412.
<https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395480>
- 208Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(23).
- 209Rubi, S. (2003). *De la loi du plus fort et de l'identité de "crapuleuses" : Déviance et délinquance des adolescentes de quartiers populaires* [Thèse de doctorat]. Université de Bordeaux.
- 210Saget, P. (2011). *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement* (N° 2011-049). IGEN - Ministère de l'Éducation Nationale de la jeunesse et de la vie associative.

- 211 Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(vol. 9, n°2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- 212 Scalabrini, L., & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, 34, 23-38.
- 213 Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. É. scientifique Heynemand & D. É. scientifique Gagnon, Trad.). les Éd. Logiques, DL 1994.
- 214 Searle, J. R., & Proust, J. T. (1982). *Sens et expression : Études de théorie des actes de langage*. Les Éditions de Minuit.
- 215 Sérazin, P., Vitali, C., & Rémy, R. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation* (Education et formation). Presses universitaires de France.
- 216 Soussan, M. (1988). Vie scolaire [Approche socio-historique]. *Revue française de pédagogie*, 83, 39-49.
- 217 Symeou, L. (2003, septembre 11). *Fostering children's learning : An investigation of the role of teacher-parent briefings*. British Educational Research Association Annual Conference Research Student Symposium, Edinburgh. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003196.htm>
- 218 Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : Que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 97-116.
- 219 Tedesco, E. (1979). *Des familles parlent de l'école*. Casterman.
- 220 Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25(1), 67-83.
- 221 Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations famille-école : Stratégies de transmission des messages. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2(26), 327-342.
- 222 Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares.
- 223 Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Octarès éd.
- 224 Thievenaz, J., & Olry, P. (2017). Quels enjeux pour l'éducation et la formation ? *Phronesis*, Vol. 6(3), 1-4.
- 225 Thin, D. (1998). *Quartiers populaires l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- 226 Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : Principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- 227 Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : Histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 85. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0085>
- 228 Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie scolarité et ségrégation en banlieue* (Le lien social). Presses universitaires de France.
- 229 Vannier, M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Octarès éditions.
- 230 Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 134-169.
- 231 Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (PUF, p. 275-292). Presses Universitaires de France.

- 232 Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, N° 1(1), 37-48.
- 233 Verneuil, Y., & Savoie, P. (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVII^e siècle. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 9. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0009>
- 234 Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service. *Education permanente*, 2(151).
- 235 Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- 236 Vinatier, I. (2012a). Les dispositifs de coexplicitation, une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In *Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation* (Octarès, p. 61-78).
- 237 Vinatier, I. (2012b). Qu'apprend un formateur dans un dispositif de co-explicitation de l'analyse de ses entretiens de conseil avec ses pairs et le chercheur? In *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (Octarès).
- 238 Vinatier, I. (2012c). Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité? In *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (Octarès).
- 239 Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- 240 Vinatier, I. (2016a). Le conseil pédagogique : Une activité en tensions. *Education permanente*, 1(206).
- 241 Vinatier, I. (2016b). Recherche collaborative avec des conseillers pédagogiques : Quels effets formatifs ? *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 18, 131-148. <https://doi.org/10.4000/communiquer.2097>
- 242 Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- 243 Vygotski, L. S., Piaget, J., & Sève, L. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Messidor : Éditions sociales.
- 244 Warzee, A. (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école* (Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche N° 2006-057). IGEN - IGAENR.

Annexes

Se reporter au tome 2

Titre : Rôles et places des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) dans leurs entretiens avec les parents de collégiens. Une approche en didactique professionnelle.

Mots clés : activité des CPE, relations École-parents, analyse des interactions verbales, schèmes, recherche collaborative.

Résumé : Dans un contexte où est prônée la coopération entre l'école et les familles, nous explorons les spécificités des interactions entre des parents de collégiens et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Quels rôles et places ces professionnels adoptent-ils face à eux ?

L'analyse de 95 entretiens enregistrés par 10 CPE, dans le cadre d'une recherche collaborative, permet de repérer leurs fonctions : information au parent, recadrage et suivi de l'élève.

La thèse est focalisée sur la compréhension des schèmes de 5 CPE expérimenté·e·s lors d'entretiens tendus avec les parents où sont abordés les problèmes de comportement de leur enfant.

Nous mobilisons une approche en didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) et reprenons, en particulier, les travaux de Vinatier (2009), ce qui nous permet de cerner les tensions entre objets des échanges et gestion de la relation interpersonnelle.

Nos analyses nous permettent ainsi de conceptualiser la posture de médiation des CPE et de mettre en évidence le poids des tensions entre enjeux pragmatiques, éducatifs, relationnels et institutionnels qu'ils ont à gérer dans ces situations d'interactions. Dans l'élucidation des schèmes (Vergnaud, 1996) des CPE, quelques principes tenus pour vrais semblent partagés dans leur activité verbale : le parent doit avoir la version du collège pour « reprendre » l'incident avec son enfant et soutenir la décision institutionnelle qui a été prise. Dans les échanges, les CPE, en tant que représentant·e·s de l'institution, prennent une position haute (axe du pouvoir de la relation interpersonnelle selon Kerbrat-Orecchioni, 1992) pour « faire passer » (une information, une proposition, l'annonce d'une sanction) tout en préservant la relation avec le parent. Quelques propositions pour la formation des CPE découlent de cette recherche.

Title: Roles and places of Principal Education Adviser (CPE) in their interviews with parents. A professional didactic approach.

Keywords: CPEs' activity, school-parent relationships, analysis of verbal interactions, schemes, collaborative research.

Abstract: In a context where cooperation between school and families is advocated, we explore how specific the interactions between parents of middle school students and Principal Education Advisers (CPE) are. What roles and places do these professionals adopt in front of parents?

Thanks to 95 interviews recorded by 10 CPEs, analysed in a collaborative research framework, identifying their functions is made possible: information towards the parent, reframing and monitoring the pupil.

The thesis is focused on understanding the schemes of 5 CPEs during tense interviews with parents where their child's behavioral problems are addressed.

We use a professional didactic approach (Pastré & al., 2006) and take up specifically Vinatier's work (2009), which allows us to identify the tensions between objects of exchanges and management of interpersonal relationships.

Our analysis allows us to conceptualize the facilitator's posture of CPEs and to highlight the weight of the tensions between pragmatic, educational, relational and institutional issues that they must manage in these interactions. In the elucidation of the CPEs' schemes (Vergnaud, 1996), a few principles held to be true seem to be shared in their verbal activity: the parent must have the school's version to "take up" the incident with their child and support its decision. During the exchanges, the CPEs, as the institution's representatives, take a high position (axis of the power in the interpersonal relationship according to Kerbrat-Orecchioni, 1992) to "convey" (some information, a proposal, the announcement of a sanction) while preserving the relationship with the parent.

Some proposals for CPEs' training emerge from this research.